

Б 74.261
С 60

Л.П. Солонцова

СОВРЕМЕННАЯ МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Общие вопросы, базовый курс

Учебник

Часть I



Б 44.2.01
С 60

Солонцова Л.П.

**СОВРЕМЕННАЯ МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**
(общие вопросы, базовый курс)

Учебник

Часть I



ЭВЕРО
Алматы 2015

УДК 371.31

ББК 74.261.91 7

С 60

Рекомендовано к изданию ученым советом
Павлодарского государственного педагогического института

Рецензенты: Нуршаихова Ж.А., доктор филологических наук, профессор
Казахского

национального университета им. аль-Фараби.

Кузнецова Т.Д., канд. психол. наук, профессор, зав. кафедрой
методики

КазУМОиМЯ.

Кертаева К.М., доктор педагогических наук, профессор
Павлодарского

государственного университета им. С. Торайгырова.

Солонцова Л.П.

С 60 Современная методика обучения иностранным языкам

(общие вопросы, базовый курс): Учебник для студентов педагогической
специальности и преподавателей иностранных языков разных типов образовательных
учреждений/Солонцова Людмила Павловна/. – Алматы Эверо, 2015. – 373 с.

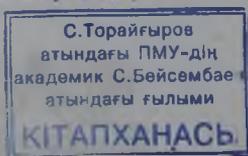
ISBN 9965-410-95-X

В учебнике «Современная методика обучения иностранным языкам» (общие вопросы, базовый курс) излагается система базовых знаний, обязательных для усвоения обучающимися. Учебник отвечает требованиям Государственного общеобязательного стандарта и типовой программы по «Современной методике обучения иностранным языкам». Книга призвана сформировать у преподавателей любых неродных языков разных типов образовательных учреждений общее представление о теории обучения иностранным языкам как научной области. В ней предпринята попытка рассмотреть узловые звенья теории и практики обучения иностранному языку в средней школе и дано некоторое представление о традиционных подходах и современных тенденциях обучения иностранным языкам. Книга адресована студентам факультетов иностранных языков педагогических специальностей, учителям иностранных языков средних и высших образовательных учреждений различного типа и кругу лиц, кому безразличны проблемы обучения иностранным языкам.

ISBN 9965-410-95-X

УДК 371.31
ББК 74.261.7

689831



© Солонцова Л.П., 2015.

© Эверо, 2015.

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	3
ГЛАВА I	
МЕТОДИКА КАК ТЕОРИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	9
§ 1. Иностранный язык как учебный предмет в школе	9
§ 2. Методика обучения иностранным языкам как наука. Объект и предмет методики.....	12
§ 3. Связь методики с другими науками (научные основы методики)	17
§ 4. Основные методические категории: методический прием, метод обучения. система обучения, подход, ситуация общения	22
§ 5. Современные технологии обучения иностранным языкам	35
ГЛАВА II ЦЕЛИ, СОДЕРЖАНИЕ И СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ	40
§ 1. Комплексный подход к реализации целей обучения	41
§ 2. Уровневая система целей и задач обучения	51
§ 3. Уровни владения языком	52
§ 4. Компоненты содержания обучения	59
§ 5. Основные и вспомогательные средства обучения (СО) и их назначение	78
§ 6. Оснащение кабинетов иностранного языка и языковых лабораторий, их использование для самостоятельной работы учащихся	86
ГЛАВА III ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	90
§ 1. Общедидактические принципы обучения иностранному языку	90
§ 2. Специфические методические принципы обучения	96
ГЛАВА IV УПРАЖНЕНИЕ КАК ЭЛЕМЕНТАРНАЯ ЕДИНИЦА ОБУЧЕНИЯ	105
§ 1. Упражнения как единица обучения, их роль в формировании навыков и умений	105
§ 2. Классификация упражнений	106
§ 3. Система упражнений как основа системы обучения, ее характеристика.	113
ГЛАВА V УРОК ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА И ЕГО ПЛАНИРОВАНИЕ	117
§ 1. Сущность урока и его основные характеристики	117
(требования к уроку)	117
Система уроков	117
§ 2. Подготовка учителя к уроку, структура урока и его планирование	123
§ 3. Схема и критерии анализа урока иностранного языка	127
ГЛАВА VI ТЕОРИЯ КОНТРОЛЯ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	132
§ 1. Роль, цели и функции контроля	132
§ 2. Объекты контроля в обучении иностранным языкам	134
§ 3. Виды и формы контроля. Оценка знаний, навыков и умений	136
§ 4. Самоконтроль и эталоны контроля	139
ГЛАВА VII ФОРМИРОВАНИЕ ФОНЕТИЧЕСКИХ (СЛУХОПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ И РИТМИКО- ИНТОНАЦИОННЫХ) НАВЫКОВ	142
§ 1. Роль и место слухопроизносительных навыков в обучении иностранному языку. Основные требования к обучению произношению	142

§ 2. Три подхода к формированию слухопроизносительных навыков.....	144
§ 3. Краткая методическая характеристика особенностей произношения немецкого языка.....	146
§ 4. Цель, содержание и методика обучения фонетике в средней школе.....	149
ГЛАВА VIII ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ	154
§ 1. Общая характеристика лексических навыков.....	154
§ 2. Цели, задачи и содержание обучения лексической стороне речи.....	155
§ 3. Методика работы над лексической стороной устной речи и письма: обучение продуктивным лексическим навыкам.....	157
§ 4. Обучение рецептивным лексическим навыкам чтения и аудирования.....	162
ГЛАВА IX ОБУЧЕНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ РЕЧИ	165
§ 1. Определение грамматического навыка, краткая методическая характеристика иностранной грамматики.....	166
§ 2. Эксплицитный, имплицитный и дифференцированный подходы к формированию грамматических навыков.....	169
§ 3. Требования к объему и отбору грамматического материала для средних школ.....	175
§ 4. Методика работы над активным грамматическим минимумом.....	177
§ 5. Методика работы над пассивной грамматикой.....	181
ГЛАВА X ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ	185
§ 1. Устная речь, общие сведения.....	185
§ 2. Система обучения аудированию.....	186
§ 3. Психологические механизмы аудирования.....	189
§ 4. Трудности аудирования.....	192
§ 5. Уровни понимания текста: значение слова и смысл высказывания.....	193
§ 6. Содержание и цели обучения аудированию.....	195
§ 7. Технология обучения аудированию а) как важному целевому умению и как средству обучения.....	197
б) тексты для аудирования.....	205
ГЛАВА XI ОБУЧЕНИЕ ГОВОРЕНИЮ	210
§ 1. Психологические предпосылки обучения говорению. Психологическая и лингвистическая характеристики диалогической и монологической речи.....	210
§ 2. Содержание обучения говорению.....	217
§ 3. Обучение говорению а) говорение как средство обучения.....	220
б) говорение как цель обучения: обучение диалогической и монологической речи.....	220
ГЛАВА XII ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ	233
§ 1. Характеристика чтения как вида РД. Цели и задачи обучения чтению на иностранном языке в школе.....	233
§ 2. Виды чтения.....	236
§ 3. Содержание обучения чтению.....	240
§ 4. Обучение чтению а) обучение технике чтения.....	244
б) обучение разным видам чтения.....	247
в) чтение как средство обучения.....	254
§ 5. Структурно-смысловая организация текста.....	254

ГЛАВА XIII ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМУ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В ШКОЛЕ	259
§ 1. Место и роль письма в обучении иностранному языку.	
Задачи обучения письму.....	259
§ 2. Краткая психологическая характеристика письма как формы письменного общения.....	261
§ 3. Обучение технике письма	263
§ 4. Письмо как цель обучения. Обучение иноязычной продуктивной коммуникативной письменной речи в школе	266
§ 5. Проблемы обучения современной письменной коммуникации.....	271
ГЛАВА XIV МЕТОДИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	274
§ 1. Элементы методической культуры учителя иностранного языка	274
§ 2. Уровни профессионализма учителя иностранного языка.....	277
§ 3. Методические умения, составляющие методическое мастерство	279
§ 4. Профессионально значимые качества учителя иностранного языка.....	281
ГЛАВА XV ПРОБЛЕМА ПЕРИОДИЗАЦИИ ШКОЛЬНОГО КУРСА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	286
§ 1. Возрастные особенности учащихся	286
§ 2. Различные подходы к проблеме периодизации школьного курса обучения иностранному языку.....	288
§ 3. Специфика начальной ступени обучения.....	289
§ 4. Отличительные особенности средней ступени обучения	293
§ 5. Дидактико-методические особенности завершающей ступени обучения	294
ГЛАВА XVI СОВРЕМЕННОЕ ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СЛОЖНОЕ И МНОГОПЛАНОВОЕ ЯВЛЕНИЕ	300
§ 1. Языковое образование как ценность и как образовательный процесс	300
§ 2. Языковое образование как результат образовательного процесса и как система образовательных учреждений.....	305
ГЛАВА XVII ОБУЧЕНИЕ АНАЛИЗУ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЛЕКТОВ	314
§ 1. Назначение анализа УМК в научно-методической подготовке будущих учителей иностранного языка	314
§ 2. Этапы в обучении анализу	315
§ 3. Методика проведения анализа.....	318
Итоговый тест по современной методике обучения иностранным языкам (СМОИЯ) для студентов очной, заочной форм обучения	324
Вариант А.....	324
Вариант Б.....	329
Вариант В.....	334
ЛИТЕРАТУРА	340

ПРЕДИСЛОВИЕ

Данная книга адресована студентам факультетов иностранных языков педагогических специальностей, учителям иностранных языков средних и высших образовательных учреждений различного типа и кругу лиц, кому безразличны проблемы обучения иностранным языкам.

В учебнике «Современная методика обучения иностранным языкам» (общие вопросы, базовый курс) часть I излагается система базовых знаний, обязательных для усвоения обучающимися. Учебник отвечает требованиям Государственного общеобразовательного стандарта и типовой программы по «Современной методике обучения иностранным языкам». Книга призвана сформировать у преподавателей любых неродных языков разных типов образовательных учреждений общее представление о теории обучения иностранным языкам как научной области. Она затрагивает фундаментальные, извечно актуальные проблемы категориального плана: цели обучения, содержание обучения, методы, средства, принципы обучения и их прагматическое, практическое преломление в учебном процессе. В соответствии с современными требованиями к обучению иностранным языкам некоторые методические вопросы приобретают в учебнике принципиально новое звучание: современные средства обучения, инновационные подходы к созданию учебно-методических комплектов (российская методическая школа), номенклатура современных принципов обучения, уровни владения языком. В настоящей работе сделана попытка максимального использования богатого многолетнего опыта российских и отечественных лингвистов и методистов.

Таким образом, это обобщающий труд достижений современной методики: книга отражает современные тенденции в развитии методики обучения иностранным языкам.

Процесс обучения иностранному языку характеризуется тем, что не только предоставляет знания и формирует иноязычные навыки и умения, но может оказывать непосредственное влияние на формирование личности. В связи с этим проблема эффективного обучения иностранному языку приобрела новые приоритеты и оттенки. Сложность развития и функционирования современного языкового образования (образование в области всех современных неродных языков и культур) предъявляет всем его субъектам, и прежде всего учителю, новые требования. Учитель должен не только владеть инновационными технологиями обучения, но и понимать сущность закономерностей, которые лежат в их основе, видеть их истоки и перспективы развития.

Профессиональные задачи, которые определяют специфику педагогической деятельности учителя иностранного языка, так многочисленны и разнообразны, что все их описать и даже перечислить не представляется возможным. Тем не менее, без овладения методикой формулирования и решения наиболее типичных профессиональных задач на основе образцов и примеров нельзя создать необходимые предпосылки для формирования методического

мышления и методического кредо студентов – будущих учителей иностранного языка. Именно профессиональные умения и навыки, заложенные в вузе, могут помочь молодому специалисту в овладении основами педагогического и методического мастерства, в развитии творческой деятельности в период самостоятельной работы в школе. Формируемые в вузе профессиональные умения имеют обобщенный характер, обеспечивающий общий подход к профессиональному решению педагогических задач, характерный для большинства учителей данной специальности. Методическая задача выступает перед учителем как вопрос, на который нужно найти ответ в возникшей педагогической ситуации, то есть необходимо найти наиболее оптимальный способ перевода ученика из исходного состояния в нужное: не знал – узнал, не умел – научился.

В типовой программе по современной методике обучения иностранным языкам выделяются следующие типы собственно методических задач: задачи формирования лексических, слухопроизносительных, грамматических навыков; задачи развития умений диалогической и монологической речи, аудирования, чтения и письма; задачи, связанные с развитием интереса и положительных мотивов к изучению иностранного языка, обучение учащихся рациональным приемам учебного труда, задачи образования (познания), воспитания и развития личности учащегося средствами иностранного языка и т.д. Для формирования определенных методических представлений учителю необходимо также овладеть понятийным аппаратом теоретической методики: система обучения, цели обучения, содержание обучения, средства обучения, методы и приемы обучения и т.д. Изучение курса методики призвано профессионально сориентировать студента на использование всех приобретенных знаний и специальных умений в процессе обучения иностранному языку учащихся в период педагогической практики и в дальнейшем в процессе самостоятельной работы в школе.

В основе учебника лежит курс лекций по общим вопросам методики обучения иностранным языкам, нацеленный на повышение качества теоретической подготовки студентов – будущих учителей иностранного языка за счет усиления проблемного характера предлагаемого материала. Каждая глава начинается с предваряющих вопросов, назначение которых – придать чтению целенаправленный характер. Заканчиваются все главы заданиями для самоконтроля, задача которых – помочь читателю выделить наиболее существенное из прочитанного, побудить к самостоятельным обобщениям и научному поиску. Практические задания, предлагаемые в конце каждой главы, помогут будущему учителю в решении наиболее типичных методических задач и в формировании методических умений в работе с УМК (учебно-методическими комплектами).

Известно, что методика обучения иностранным языкам – сугубо полемическая наука. Как полагает автор, ее надо показывать не как склад готовых открытий, а как арену профессиональной борьбы, где каждый участник

преодолевают сопротивление материала и традиций. Исходя из этого тезиса, автором делается попытка показать возможные пути решения некоторых сложных, спорных и проблемных методических вопросов: соотношение видов речевой деятельности в обучении иностранным языкам, отношение к грамматике и проблемы обучения грамматической стороне речи, современные технологии обучения чтению и т.д. Авторская концепция настоящего учебника: отказ от готовых методических «рецептов» в пользу анализа современной ситуации обучения иностранным языкам с учетом современного уровня методической науки.

Автор выражает надежду, что представленный материал поможет студентам – будущим учителям иностранных языков в усвоении содержания курса методики и явится средством стимулирования научно-исследовательской и педагогической работы. Хочется надеяться, что книга будет полезной не только студентам, но и преподавателям различных образовательных учреждений и всем тем, кто интересуется вопросами методики обучения иностранным языкам.

ГЛАВА I

МЕТОДИКА КАК ТЕОРИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

- § 1. Иностранный язык как учебный предмет в школе.
- § 2. Методика обучения иностранным языкам как наука. Объект и предмет методики.
- § 3. Связь методики с другими науками (научные основы методики).
- § 4. Основные методические категории: прием, метод, система обучения, подход, ситуация общения.
- § 5. Современные технологии обучения иностранным языкам.

При чтении главы обратите внимание на следующее:

1. Почему методика обучения иностранным языкам является самостоятельной наукой?
2. Какое значение имеют базисные науки для развития методики? Можно ли считать методику прикладной отраслью общего языкознания, прикладной психологией? Обоснуйте свой ответ.
3. На какие вопросы должен дать ответ общий метод обучения иностранным языкам?
4. Какие методы (методические направления) в истории методики являются наиболее известными?
5. Почему понятие **система обучения** может быть отнесено к ОМК (основным методическим категориям)?
6. Что такое технологии обучения? Какие современные технологии вам известны?
7. Что дает структурно-функциональный подход в организации иноязычного материала?

§ 1. Иностранный язык как учебный предмет в школе

Для того чтобы правильно строить процесс обучения иностранному языку (ИЯ), необходимо знать, что есть иностранный язык и что следует понимать под обучением/овладением языком, изучением языка. Понятие **иностранный язык** как учебный предмет возникло во второй половине XVIII века в результате роста количества научных публикаций на национальных языках. Начиная с этого времени иностранные языки стали изучаться с нацеленностью на практические задачи, связанные с необходимостью уметь читать книги на языках разных народов. **Иностранный язык** – это язык, когда в окружающей среде практически нет или совсем нет его носителей. Под иностранным языком понимается язык, который изучается в учебном процессе в искусственных условиях и который

не употребляется наряду с родным языком в повседневной коммуникации.

Для различения понятий **родной язык** и **неродной язык** в науке существуют различные критерии. Наиболее оптимальным является критерий происхождения. Согласно критерию происхождения **родной язык** – это **материнский язык**, на котором мать начинает общаться с ребенком с момента его рождения. Г.Е. Утебалиева определяет родной язык как язык, «которым индивид овладел с раннего детства как основным средством реального общения с носителями данного языка и использует его в качестве инструмента своего когнитивного развития» [227]. **Родной язык** – это язык, на котором **ребенок начал говорить и произнес первые слова** (А.А. Леонтьев). Понятие «родной язык» при выборе языка обучения в учебном учреждении адекватно заменяется понятием «**основной функциональный язык**», то есть язык, которым 5-6-летний ребенок владеет свободно. В многонациональном обществе основных функциональных языков может быть более одного. Это делает сложным разделение языков на родной и неродной.

Неродной язык может быть представлен двумя вариантами: иностранным языком и вторым языком. Иностранный язык изучается вне условий его естественного бытования. Второй язык служит наряду с родным или после него вторым средством общения [38]. Под вторым языком подразумевается язык, формируемый в естественных условиях его функционирования в результате общения с носителями данного языка [227].

Второй язык – это язык, который усваивается обычно в социальном окружении, где он является реальным средством общения. Он употребителен в том обществе, в котором развивается ребенок. В социолингвистическом плане это язык большинства или государственный язык.

Таким образом, основные различия между понятиями **второй язык** и **иностранный язык** определяются условиями языковой среды – естественная языковая среда и искусственная языковая среда (в отрыве от страны изучаемого языка), а также характером процесса овладения языком: управляемый характер под руководством преподавателя, неуправляемый характер овладения языком и комбинированный характер овладения вторым языком.

Однако данное отличие имеет условный характер, и установить четкие границы между ними достаточно сложно. Иностранный язык и второй язык могут при соответствующих обстоятельствах легко «переходить» друг в друга. Например, немецкий язык в Казахстане – это иностранный язык, а для иммигрантов, овладевающих этим языком как средством повседневного общения в Германии, он становится вторым языком. Если иммигрант покидает Германию и возвращается в свою страну, немецкий язык снова переходит из разряда второго в категорию ИЯ. Это дает основание при всех имеющихся различиях между ИЯ и вторым языком не абсолютизировать эти понятия. Поскольку в рамках предмета методики речь идет о путях совершенствования

системы обучения ИЯ, правильнее было бы искать между ними различия на уровне понятий «управляемое» овладение языком и «неуправляемое» овладение языком. Управляемый процесс овладения языком связан с такими понятиями, как **обучение языку и изучение языка**. По определению И.В. Рахманова, обучение иностранному языку – это «**процесс систематического и последовательного сообщения учителем знаний и привитие умений и навыков в области иностранных языков, это процесс активного и осознанного их усвоения учащимися**» [181]. Из данного определения очевидно, что процесс обучения – это процесс двусторонний, включающий в себя обучающую деятельность учителя иностранного языка и учебную деятельность ученика (изучение языка). Эта деятельность направлена на **изучение/овладение языком**.

Между понятиями **изучение языка и овладение языком** есть существенные различия. Понятие **изучение** языка более широкое, нежели понятие **овладение** языком. Процесс овладения языком может быть непреднамеренным, для него характерно неосознанное, интуитивное усвоение языка. Он строится по законам овладения родным языком. Процесс изучения языка есть процесс осознанный, предполагающий, прежде всего, целенаправленное использование и усвоение теории языка, правил, языковых средств. Конечно, изучать можно и родной язык, которым ребенок уже владеет практически, что и происходит, когда он приходит в школу. **Обучение языку** имеет конечной целью **овладение этим языком**.

В зависимости от того, в каких условиях, в каком возрасте изучается язык и какие при этом ставятся цели, различают разные типы владения языками: владение первым, родным языком – **монолингвизм**; владение с самого начала развития речи одновременно двумя языками – **билингвизм**; владение несколькими языками – **многоязычие**; владение вторым языком (билингвизм) наряду с первым (родным), когда первый язык или полностью, или частично сформирован; владение иностранным языком в разных условиях его изучения: в естественном языковом окружении и вне его.

Применительно к отечественным условиям обучения в школе можно говорить или об обучении ИЯ (последний тип владения языком), или о развитии двуязычия: язык национальной республики (национально-административной территории, в которой проживает ученик) и родной язык, или о многоязычии: родной язык, государственный язык, иностранный язык (языки). При этом двуязычие может быть детским и взрослым. Что касается ИЯ, то в условиях обучения в США (средней школе) речь может идти о развитии искусственного билингвизма.

Геополитическое и экономическое положение нашей страны дает основание утверждать, что для большинства учащихся условия изучения ИЯ носят **искусственный** характер. В данном случае можно говорить лишь **об**

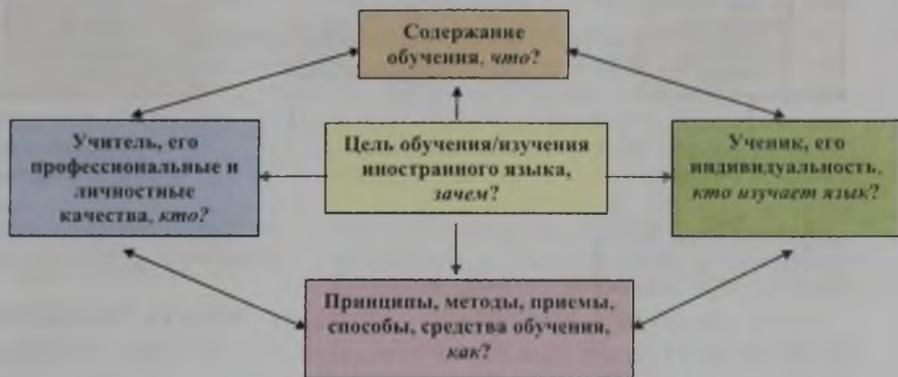
управляемом изучении ИЯ в отрыве от языковой среды, то есть мы можем говорить об обучении языку, для которого характерны системность и планомерность, специально отобранное и методически проинтерпретированное учебное содержание, наличие методических приемов и способов работы, а также определенная ограниченность во времени. **Чтобы учебный процесс был результативным, необходимо знать, по каким законам происходит овладение школьным иностранным языком.**

Как уже отмечалось выше, процесс обучения иностранному языку включает в себя обучающую деятельность учителя и учебную деятельность ученика. Поэтому и методические проблемы должны рассматриваться в двух аспектах, находиться в тесной взаимосвязи: с позиции обучающей деятельности учителя и с точки зрения индивидуальной учебной деятельности ученика по усвоению им предмета **иностраннй язык.**

§ 2. Методика обучения иностранным языкам как наука. Объект и предмет методики

Любое обучение заключается в передаче знаний и формировании навыков и умений. Организованно такие знания, навыки и умения приобретаются при наличии спланированного процесса обучения. Для того чтобы такая сложная система как процесс обучения функционировала эффективно, необходимо знать ее закономерности. **Закономерности обучения в совокупности и составляют теорию обучения или методику. Методика является педагогической наукой.**

Методика обучения иностранным языкам – это наука, которая исследует цели, содержание, методы и средства обучения, а также способы учения и воспитания на материале иностранного языка. Она исследует обучение и изучение иностранного языка и культуры в ходе взаимодействия всех субъектов учебного процесса друг с другом и с языком как объектом усвоения/обучения. Обобщенно весь круг проблем, которые решает методика обучения иностранным языкам как наука, можно представить схематично:

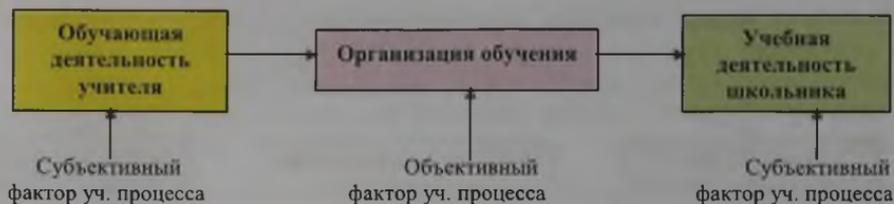


Подчеркнем, что исходной и первичной в обучении иностранным языкам является цель, она определяет все остальные составляющие. Особенность и специфика методики как науки состоит в том, что все представленные на схеме вопросы, имея автономный и равноправный характер, должны решаться во взаимосвязи. Это позволяет построить адекватную модель обучения иностранному языку.

Общая методика занимается изучением закономерностей и особенностей процесса обучения иностранному языку независимо от того, о каком иностранном языке идет речь. Но знаний общих закономерностей обучения иностранному языку недостаточно, когда учитель сталкивается со специфическими особенностями конкретного иностранного языка, например, овладение немецкими глагольными формами, специфичными только для немецкого языка, громоздкие модели словосложения немецкого языка, способы образования числительных в немецком языке и т.д. Следовательно, **частная методика** исследует обучение тем языковым и речевым явлениям, которые являются специфическими для конкретного иностранного языка. С одной стороны, методика изучает **реальные объекты**: программа, учебники, учебные пособия, учитель иностранного языка, ученик, организационные формы учебно-воспитательного процесса: урок иностранного языка, внеклассная работа, самостоятельная работа и т.д. С другой стороны, это **абстрактные объекты**, а именно: цели обучения, содержание обучения, принципы обучения, методы и приемы обучения.

Всякая самостоятельная наука имеет свой **объект исследования**, свой **предмет исследования** и свою **терминологию**, т.е. набор категорий и понятий.

Объектом исследования методики считается процесс обучения иностранному языку в целом. Следовательно, сюда можно отнести все компоненты учебно-воспитательного процесса:



Качество реального учебного процесса по иностранному языку определяется взаимосвязью всех субъективных и объективных факторов этого процесса, обуславливающих его эффективность.

Итак, **объектом исследования методики** обучения иностранным языкам являются конкретные формы проявления учебного процесса: **уроки, внеклассные мероприятия, самостоятельная работа учащихся**, а также конкретные формы деятельности учителя и учащихся и весь арсенал средств обучения иностранным языкам.

Предмет исследования методики – это многочисленные методические теории, которые моделируют процесс обучения иностранным языкам. Предметом методики являются также цели и содержание обучения, принципы обучения, методы обучения и методические приемы. Предметом методики является и язык как средство общения. Методика обучения иностранным языкам теоретически обосновывает, экспериментально проверяет и практически реализует модель (систему) обучения языку.

Среди частных методик обучения школьным предметам явная граница пролегает между предметами, целью обучения которых является **усвоение знаний**: это литература, история, физика, биология и др., и предметами, требующими **формирования навыков и умений**: рисование, физкультура, музыка и труд во всех его проявлениях. Особняком стоит математический цикл дисциплин, в котором передача знаний имеет целью формирование абстрактного мышления. В этом ряду только обучение иностранным языкам оказывается «всеядным» предметом. Его целью является и **усвоение знаний о языке и культуре народа, и формирование речевых навыков и умений, и развитие абстрактного мышления** в ходе комбинирования нового языкового материала в незнакомых ситуациях общения. Отсюда долгие поиски ниши для методики обучения иностранным языкам, становление которой как науки совершалось в течение целого ряда десятилетий. На протяжении этого периода вопрос о статусе этой научной дисциплины являлся наиболее дискуссионным. Так, Л.В. Щерба отмечал, что методика есть прикладное языкознание, а Б.В. Беляев считал методику прикладной психологией. И.В. Рахманов также ставил под сомнение самостоятельный научный статус методики. Современная точка зрения на методику как теорию обучения иностранному языку сводится к утверждению, что методика является

самостоятельной наукой со своей спецификой и самобытностью, со своим объектом исследования, предметом исследования и терминологией.

Методика обучения иностранному языку как самостоятельная дисциплина начинает оформляться лишь на рубеже 18-19 веков. До этого времени вопросами методики иностранных языков занимались исключительно представители общей педагогики. Первые попытки теоретически обосновать методы изучения новых иностранных языков мы находим в работах французского педагога Жакотё (1822 г.), в работах великого русского педагога К.Д. Ушинского, русского методиста Орбинского и др. Во второй половине 19 века методика уже окончательно оформляется в самостоятельную научную дисциплину.

Любая модель обучения иностранному языку строится прежде всего на «образе языка», который существует в лингвистике в каждый конкретный период ее развития [37]. Так, с начала 1950-х годов особое влияние в лингвистике приобрела идея системности, которая на долгие десятилетия определила уровневую модель обучения, повторяющую структуру языка и его образ. Поэтому вплоть до 1960-х годов в методике обучения иностранным языкам основное внимание уделялось вопросам усвоения языкового материала, несмотря на то, что в качестве практических задач обучения декларировалось овладение учащимися иностранным языком как средством устного и письменного общения.

С середины 1960-х годов в языкознании наряду с изучением системы языка все более последовательно развиваются исследования речи, которая понимается как реализация языковой системы в конкретных актах коммуникации. Лингвисты проводят жесткое разграничение между языковой компетенцией и употреблением языка. Методика обращается, в свою очередь, к проблеме не только усвоения языковых средств и правил их использования в речи, но и автоматизированного их использования в актах коммуникации, то есть к проблеме обучения речевой деятельности.

Начиная с 1970-х годов в лингвистике произошел поворот к социальному и функциональному аспектам анализа языка. Это значит, что в сферу интересов лингвистов вошел анализ механизма использования языка в разных целях, возникающих в ходе социального взаимодействия. В этот период лингвистические исследования получают ярко выраженную прагматическую направленность, при этом основной задачей является изучение не устройства языка, а его функционирования. Новую парадигму анализа речевого общения образуют прежде всего теория речевой деятельности и теория речевых актов. Теория речевой деятельности, возникшая на рубеже 1970-х годов, позволила раскрыть сущность речевого общения в контексте социальной ситуации, в которой общающиеся находятся во

взаимодействии друг с другом. Ярко выраженная прагматическая направленность лингвистических исследований 1970-1980-х годов проявилась в общей концептуальной позиции методики как науки и в технологии обучения иностранным языкам. Методические подходы приобрели ярко выраженный коммуникативный характер. Это обусловило радикальный поворот к естественной коммуникации в процессе обучения языку, который нацелен на формирование коммуникативной компетенции с учетом ситуативных и личностных факторов.

К началу 1980-х годов методической наукой накоплен богатый арсенал эффективных приемов обучения, нацеленных не только на формирование у учащихся умений практически пользоваться языком, но и на общее развитие и образование обучающихся. Следует отметить, что современная методическая наука проявляет все больший интерес к экстралингвистическим условиям и обстоятельствам иноязычного общения, к личности участвующих в общении субъектов, их знаниям о мире. Это обуславливает культуроведческую направленность современной методики. Именно поэтому учебный процесс по иностранному языку должен быть представлен как процесс передачи лингвокультурного опыта.

Знание методических закономерностей обучения иностранному языку составляет основу профессионально-методического мастерства учителя. Это значит, что учитель может достичь качественных результатов в своей профессиональной деятельности, если он методически грамотен и хорошо знает, как следует обучать иностранному языку в конкретных учебных условиях. Незнание теоретических и прикладных основ обучения иностранному языку ставит учителя в условия, когда он вынужден идти путем проб и ошибок и выбирать нередко не самый короткий и эффективный путь к планируемому результату. Но необходимо также иметь в виду, что одного знания недостаточно. Очень важно умение и желание рационально и эффективно использовать эти знания в практике обучения, преобразовывать на базе этих знаний освоенные методические приемы и способы работы и переносить их в новые условия обучения.

Методика обучения иностранным языкам в силу своей специфики подвержена многочисленным опасностям, связанными с необоснованными увлечениями, с игнорированием важных факторов, которые определяют решение любого методического вопроса. Нигде так легко и безнаказанно не может проявляться лженаука, как в обучении иностранному языку, особенно после более чем полувекового игнорирования важности этого предмета. В этих условиях для нашей науки особое значение приобретают такие личности, как А.А. Миролюбов, А.А. Леонтьев, Б.А. Лапидус, И.Л. Бим, Г.Д. Томахин, Г.В. Рогова, Н.Д. Гальскова, Ж.Л. Витлин, И.Н. Верещагина, В.С. Цетлин, Л.Г. Веденина, Е.И. Пассов, Р.К. Миньяр-Белоручев, Р.П. Мильруд и другие.

§ 3. Связь методики с другими науками (научные основы методики)

Будучи самостоятельной педагогической наукой, методика обучения иностранным языкам тесно связана с рядом других наук и использует накопленные в них факты. «Методика обучения иностранным языкам» носит междисциплинарный характер, так как пользуется данными других наук.

Среди таких наук есть базисные, то есть основные для методики. К их числу принято относить лингвистику, педагогику, психологию, социологию, страноведение, дидактику. Данные других наук используются в методике опосредованно. Их называют по отношению к методике смежными науками.

Методика является детищем общей педагогики, а точнее дидактики. В методике мы находим много понятий и положений, заимствованных из педагогики, например общие дидактические принципы обучения, процесс обучения и его закономерности, содержание обучения, цели обучения и т.д.

Методика - это изложение методов обучения, а дидактика представляет собой теорию обучения в целом. Дидактика является общей теорией обучения. Дидактика устанавливает общее содержание обучения и те общие законы и принципы обучения, которые в той или иной мере присущи всем научным дисциплинам. Она может быть применена на практике, только будучи воплощенной в методику какой-либо конкретной дисциплины. Методика - это дидактика в действии. Если дидактика - это теория обучения любому предмету, то частные дидактики используют положения педагогики применительно к обучению конкретному предмету, в нашем случае - иностранному языку. Таким образом, лингводидактика - это частная дидактика, связанная с языком вообще, а методика обучения иностранным языкам - это частная дидактика, связанная с конкретным языком. Обе они составляют Теорию обучения иностранным языкам. Современному учителю иностранного языка не обойтись без знания психологии, которая раскрывает закономерности развития и формирования психической деятельности человека. Учитель должен обладать такими свойствами, как способность к эмпатии (постижение эмоционального состояния другого человека), позитивное отношение ко всем детям, искренность и неподдельность в общении. Ему необходимы глубокие знания об обществе и человеке, знания теории игр, игровой деятельности.

Объектом приложения сил методики является ученик. Следовательно, для методики очень важно знать, как происходит усвоение языкового и речевого материала, как учащиеся реагируют на те или иные приемы обучения, каковы закономерности усвоения языка и т.д. Психология дает методисту представление о мотивах овладения языком, видах и роли памяти в обучении. На эти вопросы ответы дает психология и порожденная ею наука -



психолингвистика, которая изучает закономерности речевой деятельности. Из психологии методика обучения черпает сведения о теории деятельности, об особенностях формирования навыков и умений. За последние годы преподаватели иностранных языков стали широко использовать данные **когнитивной психологии**, которая оказывает большое влияние на развитие методики. Она возникла в конце 1950-х – начале 60-х годов. Представители когнитивной психологии свою основную задачу видели в доказательстве решающей роли знания в поведении субъекта. Они исследуют индивидуальные особенности личности обучаемого, способы формирования знаний (Дж. Брукнер, Ж. Пиаже, М. Айзенк и др.). Положения когнитивной психологии используются в современной методике с целью определения роли знания в процессе обучения, а также способов обучения учащихся стратегиям усвоения и запоминания.

Психолингвистика позволяет лучше понять механизмы порождения речи. Психолингвистика – это научная дисциплина, изучающая процессы формирования, восприятия и порождения речи. Она возникла в конце 1950-х годов. Представители этого направления научного знания стремятся ответить на вопрос: что происходит, когда мы думаем, говорим, читаем, пишем, слушаем? Оформление психолингвистики в самостоятельную науку в России связано с именами А.А. Леонтьева, А.Р. Лурия, И.А. Зимней, А.М. Шахнаровича и др. Для методики особенно важны воззрения этой научной дисциплины на речевую деятельность, на сложную природу взаимодействия языка и сознания, речи и мышления.

Следующая базисная для методики дисциплина – это **лингвистика** (языкознание), наука об общих закономерностях строения и функционирования языка, наука о естественном человеческом языке вообще и отдельных языках – его представителях. Она изучает их структуру, грамматику, историю и т.д. Являясь одной из центральных гуманитарных наук, лингвистика включает целый ряд разделов: фонетику, лексикологию, лексикографию, грамматику, стилистику и другие. Она включает также и ряд направлений исследования: прикладную лингвистику, психолингвистику, прагматику, дискурсивный анализ, когнитивную лингвистику. Основополагающими лингвистическими положениями для методики являются следующие. **Разграничение понятий язык-речь в целях обучения языку.** Впервые это разграничение было предложено швейцарским лингвистом Ф. де Соссюром в его знаменитом труде «Курс общей лингвистики» (1916), оказавшем большое влияние на языкознание XX столетия, в частности на развитие структурного направления в языкознании. Он впервые предложил рассматривать язык как систему, разграничил лингвистику языка и лингвистику речи, синхронию и диахронию, раскрыл природу языкового знака. Впоследствии идеи ученого, касающиеся понятий язык-речь, получили развитие в работах Л.В. Щербы, который в дополнение к названным категориям ввел понятие **речевая деятельность**. Эти три понятия рассматриваются как разные стороны единого целого: **язык**

(система знаков), **речь** (индивидуальное использование языка, способы формирования и формулирования мыслей с помощью языка), **речевая деятельность** (процесс приема и передачи информации, опосредованный языковой системой и обусловленный ситуацией общения). Использование названных основополагающих понятий лингвистики позволяет методистам: а) определить содержание обучения (**язык - речь - речевая деятельность**), включающее **единицы языка** (фонемы, морфемы, слова, предложения), **единицы речи** (предложения, тексты), единицы речевой деятельности (текст в диалогической и монологической формах); б) выделить объекты усвоения (знания – навыки – умения), входящие в состав формируемой коммуникативной компетенции.

В рамках структурной лингвистики получило широкое распространение представление о языке как знаковой системе, состоящей из набора структурных элементов. Представители этого направления, объединившиеся в ряд лингвистических школ: пражскую (функциональная лингвистика – Н. Трубецкой, Р. Якобсон и др.), копенгагенскую (глоссематика – Л. Ельмслев и др.), американскую (дескриптивная лингвистика – Л. Блумфилд и др.), стремились к построению точных и однозначных моделей языка и использованию методов исследования, сходных с методами исследования в математических науках. Идеи структурной лингвистики оказали значительное влияние на развитие методики и были использованы: а) при отборе и описании лингвистического материала в целях обучения (были выделены модели предложений, наиболее частотные в изучаемом языке, и речевые образцы, реализующие структуру таких моделей); б) при организации занятий с использованием моделей: одной из задач обучения считалось овладение навыками конструирования предложений по образцу с последующей автоматизацией введенного материала (**использование моделей предложения в качестве единиц обучения.**)

Методика использует также **лингвистическое учение о языковых контактах**. Под языковыми контактами подразумевается взаимодействие между изучаемым языком и родным языком. По данным нейролингвистики, языковые контакты имеют место у каждого владеющего иностранным языком или изучающего его. Считается, что одно полушарие коры головного мозга ориентировано на владение родным языком (обычно левое как доминирующее), тогда другое полушарие (чаще правое) владеет вторым языком или понимает его. По каналам межполушарной связи формы одного языка передаются в другое полушарие, где они могут включаться в текст, воспринимаемый (произносимый) на другом языке, или оказывать косвенное влияние на строение этого текста. При этом влияние родного языка может быть как положительным, так и отрицательным. Положительный перенос получил название **транспозиция**, а отрицательный – **интерференция**. Следовательно, преподаватель должен строить свои занятия с учетом характера взаимодействия

двух языков: необходимо обеспечить широкое использование положительного переноса с родного языка на иностранный язык и предотвратить отрицательный перенос.

Направление лингвистических исследований, связанное с сопоставлением разных языков с целью выявления в них сходств (различий) на всех уровнях языковой системы, разрабатывается в рамках **сопоставительной** или **контрастивной лингвистики**. В методических исследованиях родной язык рассматривается как язык-эталон, с которым по линии сходства и, главным образом, различий сравнивается изучаемый язык. При этом речь идет об использовании методических принципов учета родного языка и опоры на родной язык. Родной язык не может быть изгнан из сознания учащихся при обучении новому языку. Задача преподавателя – разумно им пользоваться.

Лингвистика текста как направление лингвистических исследований сформировалась в середине XX столетия и имеет своей целью изучение закономерностей построения связного текста, его типологии, приемов лингвостилистического анализа текстов разных стилей и жанров. У истоков этого направления стояли В.В. Виноградов, Г.О. Винокур, В.Б. Шкловский, Р. Якобсон. Для методики обучения иностранным языкам наиболее важными представляются описания различных видов текстов и приемов их анализа, а также формирование умений создавать собственные тексты разных стилей и жанров.

Таким образом, для того, чтобы выработать теоретические основы обучения иностранному языку, нужно хорошо знать теоретические основы языков вообще и теоретические и практические особенности конкретного иностранного языка. Так, если имеется в виду немецкий язык, нужно разработать, например, приемы обучения употреблению артиклей, согласования глагольных времен, использования инфинитивных конструкций и других явлений, которые не всегда выражены в родном языке. Следовательно, теория обучения иностранному языку во многом зависит от теории самого языка. Это и говорит о тесной связи методики обучения с **лингвистикой**. Благодаря лингвистическим достижениям методика обучения ИЯ получила множество новых знаний, позволяющих обновить технологии обучения. Вне всякого сомнения, интеграция лингвистики и методики может значительно изменить в лучшую сторону языковую подготовку в образовательных учреждениях.

Базисной для методики является также **социология** – наука об обществе как целостной системе. Базисный характер этой дисциплины объясняется тем обстоятельством, что развитие языка и мотивы его изучения во многом определяются экономическим и социальным развитием общества. Однако данные социологии используются в методике не непосредственно, а через другие дисциплины. Одна из них возникла на стыке социологии и лингвистики – **социолингвистика**, другая – социологии и психологии – **социальная психология**.

Социолингвистика изучает комплекс проблем, связанных с социальной

природой языка, его общественными функциями и той ролью, которую язык играет в жизни общества. Основы социолингвистики были заложены в 1920-1930 годы в трудах Л.П. Якубинского, В.В. Виноградова, В.М. Жирмунского и других ученых, изучавших язык как общественное явление. У истоков современной социолингвистики стояли М.В. Панов, Д.Н. Шмелев, Л.П. Крысин, продолжившие традиции изучения языка под социолингвистическим углом. Для методики важными представляются данные из работ социолингвистов, касающиеся связей между языком и явлениями общественной жизни, о перспективах развития языка в разных социальных и профессиональных сферах его применения. Особенно плодотворным с позиции социолингвистики за последние годы представляется исследование взаимодействия языка и культуры, реализуемое в рамках лингвострановедения и культуроведения.

Социальная психология – дисциплина, возникшая на пересечении психологии и социологии. Она изучает закономерности поведения и деятельности людей, относящихся к различным социальным группам. Для методики большое значение имеют следующие сведения социальной психологии: психологическая совместимость школьников, входящих в состав учебной группы; психологические особенности самой группы и т.д. Особую важность для преподавателя языка представляет возможность формирования социальной компетенции, то есть способности учащегося вступать в коммуникативные отношения с другими людьми.

Следующая базисная для методики наука – **страноведение**, предметом которой является совокупность сведений о стране изучаемого языка (СИЯ). Страноведение занимается комплексным изучением стран и регионов. На занятиях по иностранному языку использование страноведческой информации носит прикладной характер. Страноведческая информация включается в содержание речевого общения и в его формы. Она обеспечивает не только познавательные, но и коммуникативные потребности учащихся, способствует формированию коммуникативной и социокультурной компетенции. В середине XX столетия появляется новая научная дисциплина – **лингвострановедение**. Эту область знания определяют как **страноведчески ориентированную лингвистику**, изучающую иностранный язык в сопоставлении с родным. Объектом рассмотрения при этом выступает язык как носитель культуры народа. Возникновение термина было связано с выходом книги Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова «Язык и культура» (1983). В ней речь шла об использовании страноведческих фактов в процессе изучения языка, а объектом этой дисциплины стали приемы ознакомления учащихся с новой для них культурой. В 1990-е годы лингвострановедение стало трактоваться как методическая дисциплина, реализующая практику отбора и презентации в учебном процессе по языку сведений о национально-культурной специфике речевого общения носителя языка [254]. В 1970-е годы на стыке лингвистики и культуроведения оформилась еще одна научная дисциплина –

лингвокультурология. Это комплексная научная дисциплина изучает взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в процессе его функционирования. Ее предметом является **материальная и духовная культура**, то есть все то, что составляет **языковую картину мира** носителя языка. В число объектов исследования включаются также речевое поведение, речевой этикет, взаимодействие языка и культуры и текст как единица культуры. Результатом занятий по названным дисциплинам является формирование **социокультурной компетенции**, которая включает знания о СИЯ (ее культуре, традициях, национальных обычаях), способность извлекать из единиц языка соответствующую информацию и пользоваться ею в различных ситуациях общения. В этой связи в настоящее время стал употребляться термин **межкультурная компетенция**, показателем владения которой является правильность речи не только с точки зрения норм изучаемого языка, но и с точки зрения его культурного контекста на основе сравнения разных культур. Как видно из сказанного выше, методика обучения иностранным языкам, являясь самостоятельной научной дисциплиной, в своем развитии всегда опиралась на многие другие научные дисциплины, которые обогащают ее содержание и обеспечивают научные основы этой по своей сути педагогической науки.

§ 4. Основные методические категории: методический прием, метод обучения, система обучения, подход, ситуация общения

Всякая самостоятельная наука имеет свои базисные категории. В методике обучения иностранным языкам в качестве главных базисных категорий рассматриваются **методический прием, метод обучения, система обучения, подход в обучении иностранным языкам, цели обучения, содержание обучения, средства обучения, ситуация общения.**

Методический прием – это элементарный методический поступок учителя, направленный на решение конкретной методической задачи [120]. Приемом обучения называют конкретные методические действия и операции учителя, главная цель которых – **стимулировать учебную деятельность учащихся**, т.е. подчеркивается стимулирующее воздействие методических приемов на учебную деятельность учащихся. Это, например, **списывание букв, слов, предложений, отрывков текста. Это подчеркивание букв, слов, буквосочетаний, предложений и т.д. Это чтение вслух, это произнесение или называние букв, слов, буквосочетаний, предложений и т.д. Это выделение частей слова: нахождение корня, приставки, суффикса; выделение члена предложения, подстановка частей целого**, то есть придумывание конца или начала предложения, заполнение пропусков внутри предложения или связного текста и т.д.. **К общепедагогическим приемам**

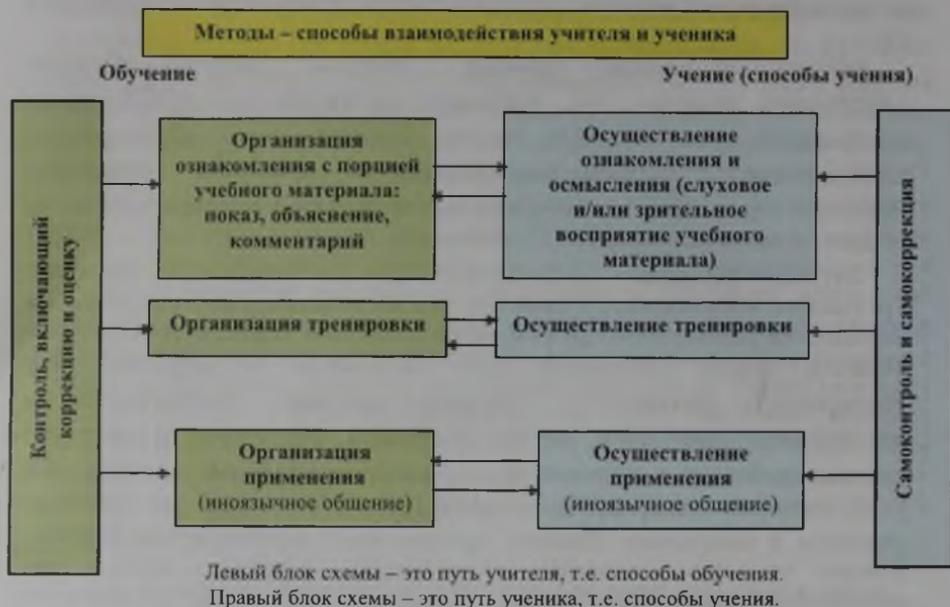
могут быть отнесены приемы, направленные на организацию внимания, на организацию разных режимов работы, на создание познавательной мотивации и т.д.

Частнометодические приемы, присущие именно обучению иностранным языкам – это, например, многократное произнесение иноязычных слов, это также приемы, направленные на объяснение и ознакомление с учебным материалом, на организацию тренировки учебного материала, на ситуативное применение материала, т.е. на создание коммуникативных ситуаций общения.

Ситуация общения – это факторы, которые учитываются при говорении: кто говорит, кому говорит, с какой целью и что говорит. Особенно точным и методически релевантным представляется следующее определение ситуации общения, данное академиком А.А. Леонтьевым: «...ситуация - это совокупность речевых и неречевых условий, необходимых и достаточных для того, чтобы учащийся правильно осуществил речевое действие в соответствии с коммуникативной задачей» (КЗ) [109]. Ситуация стимулирует и мотивирует речевое действие, вовлекает учащихся в иноязычное общение, программирует речевое взаимодействие. Именно это дает основание рассматривать ситуацию общения как методический прием. Эффективность приемов обучения во многом зависит от их взаимодействия и сочетания.

Понятие «метод» (от греч. *methodos* – путь исследования или познания) в самом общем значении – способ достижения цели. В современной методической науке это понятие употребляется в двух значениях: **общедидактические методы и частнодидактические методы**.

Общедидактические методы являются достаточно универсальными. Они применимы для достижения целей образования и воспитания в разных учебных дисциплинах. **Общедидактические методы** - это система взаимосвязанных действий преподавателя и учащихся, обеспечивающих усвоение содержания образования, например методы объяснения нового материала или методы контроля успеваемости. Общедидактические методы имеют свое специфическое выражение в каждой конкретной дисциплине. Обучение – процесс двуединый, требующий встречной активности учителя и учеников. В реализации методов обучения участвуют как преподаватель, так и ученик. Следовательно, общедидактические методы можно рассматривать в виде двух взаимосвязанных групп методов [192]:



Учитель организует:

1. ознакомление учащихся с учебным материалом;
2. тренировку учебного материала;
3. применение учебного материала в ситуациях общения.
4. контроль при ознакомлении, контроль при тренировке и контроль при применении языкового и речевого материала.

Ученик осуществляет:

- 1) ознакомление с учебным материалом;
- 2) тренировку учебного материала, которая обеспечивает многократную встречу с ним;

3) применение усвоенного материала в ситуациях общения. Учащийся также осуществляет

4) **самоконтроль и самокоррекцию**. В процессе ознакомления, тренировки и применения учебного материала используются различные классификации общедидактических методов.

В настоящее время наибольшее распространение получила классификация, основанная на деятельностном подходе к обучению [251]. Выделяются методы:

1. обеспечивающие овладение учебным предметом: словесные, наглядные, практические, репродуктивные, проблемно-поисковые, индуктивные, дедуктивные;
2. стимулирующие и мотивирующие учебную деятельность: ролевые игры, учебные дискуссии, метод проектов;
3. методы контроля и самоконтроля учебной деятельности: опрос, зачет, экзамен, тест и др.

Методы преподавания и методы учения очень тесно взаимосвязаны, взаимообусловлены и их разграничение условно. Выделенные методы означают также и этапы работы над учебным материалом, т.е. этапы формирования навыков и умений, они указывают на последовательность в учении: от ознакомления через тренировку к применению учебного материала. Причем на каждом из этих этапов должен быть контроль, самоконтроль и самокоррекция. Названные методы носят универсальный характер и могут быть представлены в любой системе обучения, поскольку они отражают естественный ход учения.

Частнодидактические (собственно методические) методы обучения, в отличие от общедидактических, достаточно универсальных методов, отражают специфику конкретного учебного предмета. В методике обучения иностранным языкам исторически сложилось двойственное определение метода как частнодидактического понятия: а) метод как принципиальное направление в обучении, как методическая система (широкое толкование термина) и б) метод как конкретный способ обучения, как способ деятельности учителя и учащихся, как технологическая операция (узкое толкование термина).

Метод в узком смысле слова - это способ деятельности учителя для решения конкретной учебной задачи. Академик Л.В. Щерба понимает под термином «метод в узком смысле слова» совокупность приемов обучения. Это связь между приемами обучения, это систематизированные приемы обучения. Таким образом, в структуре каждого метода выделяются различные методические приемы. По мнению Р.К. Миньяр-Белоручева, метод – это то, что можно выбрать, он всегда имеет альтернативу.

Метод в широком смысле слова представляет собой совокупность определенных принципов обучения или теоретических положений, это генеральная стратегия обучения иностранным языкам. «Это направление в обучении, реализующее цели, задачи и содержание обучения языку и определяющее пути и способы их достижения» [254]. Метод-направление дает представление о стратегии обучения языку, на основании которой преподаватель разрабатывает тактику учебной деятельности в

конкретных условиях обучения. Наименования существовавших в истории методики и существующих методов показывают, как, **каким образом**, по мнению методистов, наиболее целесообразно организовывать обучение, например, грамматико-переводный метод, сознательно-сопоставительный метод, прямой метод, т.е. названия всех методов в определенной мере отражают их концептуальные основы. Начиная с 60-х годов XX столетия в обучении иностранным языкам использовались

сознательно-сопоставительный, аудиовизуальный, аудиолингвальный, программированный, суггестопедический методы, а также компьютерно-поддерживающее обучение.

С появлением новых методов обучения часто объявлялось о создании оптимального и универсального метода обучения. Так произошло, например, в 1950-е годы с аудиовизуальным методом, провозглашенным лучшим при овладении устной речью в сжатые сроки. Аналогичная ситуация возникла и с появлением некоторых интенсивных методов. Однако опыт работы и исследования в области методики убеждают в том, что универсального метода не существует, т.к. эффективность того или иного метода всегда зависит от целей обучения, условий обучения, от категории обучающихся и от многих других факторов. Об эффективности метода хорошо сказал известный методист П. Хэгболдт: «Человек, утверждающий, что его метод является самым лучшим, научным и в то же время **быстрейшим методом овладения языком, схож с врачом, рекламирующим универсальное лекарство от всех болезней...**» [237].

На современном этапе развития методов происходит их интеграция, **формируется комплексный, интегративный метод**, вобравший в себя элементы разных методов. Каждый из перечисленных выше методов есть результат определенного исторического развития методики обучения иностранным языкам. С современной точки зрения метод не должен представлять собой нечто застывшее. Он должен быть достаточно гибким, учитывать изменения в целях и условиях обучения, должен быть открытым для тех или иных допусков, т.е. должен находиться в постоянном развитии. Академик Л.В. Щерба понимает под термином **метод в широком смысле систему научно обоснованных принципов обучения.**

Принципы, лежащие в основе ныне действующего метода обучения иностранному языку:

1. Комплексная реализация целей обучения: практических, воспитательных, образовательных, развивающих при **ведущей роли практической цели.**

2. Коммуникативная направленность обучения, т.е. практическая цель понимается как обучение иноязычному общению.

3. Последовательное (непараллельное) обучение сначала устной речи, затем чтению на начальном и среднем этапах обучения и превалирование чтения на старшей степени обучения.

4. Структурно-функциональный подход к отбору и организации иноязычного материала на начальной ступени обучения при обучении грамматической стороне устной речи и чтения: отбирается минимальное количество типовых фраз или структур, необходимых для организации элементарного общения на начальном этапе обучения, т.к. нельзя обучать сразу всему. Причем структуры отбираются по их **функции** или нужности в речи.

5. Интенсификация учебного процесса за счет сочетания индивидуальных, парных и групповых форм работы.

Действующий сегодня общий метод обучения иностранным языкам называется: **коммуникативно ориентированный, структурно-функциональный метод** взаимосвязанного обучения основным видам иноязычной речевой деятельности (РД) или **коммуникативно-функциональный метод, или деятельностно-лично-коммуникативный метод.**

Проблема методов остается и в теоретическом, и в практическом плане одной из самых спорных. Нет единства взглядов на статус общего метода на современном этапе развития методики. Нет единства и в подходе к методам как конкретным способам обучения. Таким образом, проблема методов нуждается в дальнейшей теоретической разработке.

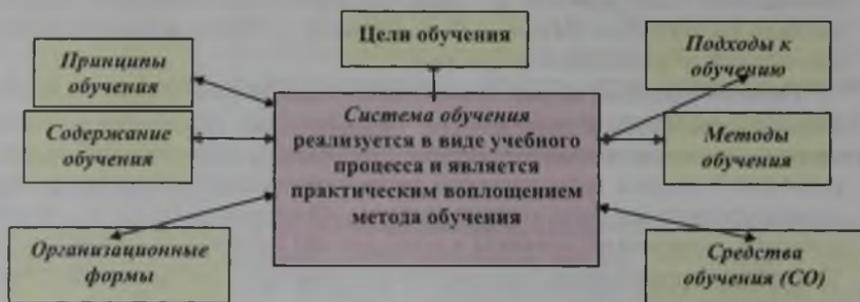
Понятие **система** играет важную роль в современной науке, философии, технике, практической деятельности. Возникновение системного подхода как метода научного познания относится к XIX – началу XX века. Д.И. Менделеев (1834-1907) открыл периодический закон химических элементов (1869), на основе которого им была создана система, объединяющая в единое целое все известные химические элементы и позволяющая предсказать еще неизвестные. Понятие **система** широко используется в смежных с методикой дисциплинах (лингвистике, педагогике, психологии и др.).

Так, идея о системной организации языка была развита представителями структурного направления в лингвистике. Выше упоминалось о том, что одним из первых, кто положил в основу изучения языка понимание системных отношений между его элементами, был родоначальник структурной лингвистики в Европе швейцарский языковед Ф. де Соссюр (1857-1913), который писал, что язык – это система, элементы которой образуют целое, а значимость одного элемента проистекает только из одновременного наличия других элементов.

В педагогике понятие **система** используется при построении различных систем обучения и образования. Так, система образования в Казахстане включает следующие компоненты, которые могут рассматриваться в качестве ее подсистем: дошкольное образование, школьное образование, профессиональное образование (начальное, среднее, высшее – бакалавриат, магистратура), послевузовское профессиональное образование (докторантура, повышение квалификации). Перечисленные компоненты системы образования – каждый на своем уровне и все вместе – решают задачи

формирования, образования и развития личности. В методике понятие **система обучения** является одной из базисных категорий и трактуется как **конкретная реализация теоретических положений того или иного метода обучения**, как совокупность следующих компонентов учебного процесса: подходы к обучению, принципы обучения, цели обучения, содержание обучения, методы обучения, средства обучения, организационные формы обучения.

Система обучения реализуется через перечисленные компоненты в виде учебного процесса и является **практическим воплощением метода обучения (метод в широком смысле слова)**. Когда тот или иной метод обучения конкретизируется, появляется возможность говорить о системе обучения. Таким образом, понятие **метод как стратегическая модель обучения** пересекается с понятием **система как практическое воплощение метода** в учебном процессе. Систему обучения иностранным языкам можно изобразить в виде схемы:



Перечисленные компоненты являются системными образованиями, так как направлены на достижение единой цели – обучение языку. Они тесно связаны между собой и проявляются все вместе в каждом конкретном акте учебной деятельности. Все компоненты системы обучения находятся между собой в определенной иерархической зависимости. **Доминирующая роль внутри системы принадлежит целям обучения**, которые формируются из потребностей человека и общества и оказывают влияние на выбор подходов к обучению, содержание обучения, принципы обучения, на выбор методов обучения, средств обучения и организационных форм обучения. Система обучения характеризуется **цельностью и одновременно относительной самостоятельностью своих компонентов**. Это дает возможность рассматривать все компоненты системы обучения в изолированном виде. Подчеркнем, что компоненты любой системы обучения всегда одинаковы, а их наполнение будет разным для различных систем обучения в зависимости от целей обучения.

К основным методическим категориям (ОМК) относится также **подход**. Будучи компонентом системы обучения языку, **подход** выступает в качестве самой общей методологической основы обучения. По мнению методистов, **подход** к обучению представляет собой точку зрения на сущность предмета, которому надо обучать. **Подход** – это самая общая исходная концептуальная методическая позиция. Под **подходом** понимается доминирующая стратегия образования и воспитания, действующая в конкретный исторический период и отвечающая потребностям личности и общества. На практике это находит выражение в государственном образовательном стандарте, программах, средствах обучения (учебниках и учебных пособиях). Следовательно, **подход** пронизывает все компоненты методической системы и является основой для научных теорий и методических разработок. **Подход** к обучению – это всегда гиперболизация одной из сторон обучения. Выбор того или иного **подхода** не означает, что другие пути полностью отрицаются: происходит как бы перемещение акцента на более перспективное направление. В методике обучения языкам не существует единой классификации **подходов** к обучению. Так, М.В. Ляховицкий называет четыре общих **подхода**, определяемых им с позиции психологии овладения языком [120]:

1) **бихевиористский подход**. Бихевиоризм как ведущее направление американской психологии оформился на рубеже 19-20 веков. Программа американского зоопсихолога Д. Уотсона получила широкий резонанс, и словом **бихевиоризм** (от англ. behaviour – поведение) стали обозначать новое направление исследований в психологии. Основной тезис теории бихевиоризма сводится к утверждению, что психология должна изучать поведение, а не сознание. А поведение – это реакция организма на внешние раздражители, т.е. совокупность связей «стимул-реакция». Известно, что многие положения теории бихевиоризма были получены из опытов над животными и затем распространены на процессы изучения человека. Бихевиоризм был подвергнут справедливой критике за игнорирование социальной природы психики, за огрубление и примитивизацию поведения человека. Идеи бихевиоризма проявляются прежде всего в преувеличении значения схемы «стимул-реакция» и, в результате, в особом внимании к упражнениям, рассчитанным на механическое повторение. Осмысление грамматических единиц в период становления навыка исключается, дается лишь приблизительное общее значение предложения, фразы. Подобное формирование навыка не может считаться оптимальным. Известно, что навык, не основанный на осмысленных знаниях, неустойчив и формируется значительно медленнее. Сторонники теории бихевиоризма рассматривают учение как механический процесс формирования привычек. Для него характерен многократный механический повтор. Ученик не осознает и не

осмысливает, что он делает, зачем и почему он говорит именно так, а не по-другому. Речевые навыки формируются как заученные реакции на внешние стимулы. Под стимулом понимается то, что представлено на иностранном языке. Реакция на стимул – это ответ ученика. В рамках этого подхода преувеличивается роль интуитивного, а не сознательного обучения. Неоправданно большое значение придается тренировочным упражнениям, рассчитанным на механическое выполнение. Но обучение иностранному языку, построенное на заучивании слов, фраз, рифмовок, направленное только на тренировку механической памяти, блокирует развитие речемыслительных процессов и приводит к задержке речевого и психического развития ребенка. Процесс обучения иностранному языку не должен превращаться в дрессировку, в отработку только механического навыка. Он должен инициировать (стимулировать) речемыслительную деятельность ребенка и способствовать его речевому и личностному развитию.

2) **Индуктивно-сознательный подход** предполагает интенсивную работу над многочисленными частными примерами. Здесь прослеживается такой путь: от осознания и пояснения многих деталей и отдельных фактов языка к овладению обобщенными языковыми правилами.

3) **Познавательный или когнитивный подход.** На его основе осуществляется прежде всего **усвоение теории** изучаемого языка. Механической тренировке здесь противопоставляется сознательное конструирование высказываний на иностранном языке. Когнитивизм видит в ученике мыслящее существо, **активно** перерабатывающее информацию. Согласно когнитивной теории, учащиеся учатся тогда, когда они активно думают о том, что они учат. **Когнитивная теория учения – это осмысленное учение.** А осмысленно выученный материал, в отличие от заученного наизусть, имеет значительно больший потенциал для сохранения в долговременной памяти. Основной прием обучения – это **проблемные задания.**

4) **Интегрированный подход** проявляется в параллельном овладении знаниями и правилами языка с речевыми автоматизмами (механической тренировкой), т.е. формированием речевых и языковых навыков. Этот подход наиболее полно реализуется в нашей методике.

5) Существенное значение по отношению к обучению имеет **деятельностный подход**, в основе которого лежит идея об активности обучаемого. Деятельностный подход – это обучение активной, сознательной и творческой деятельности. Основы деятельностного подхода к обучению были заложены в работах психологов С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, рассматривавших **деятельность в качестве основы и движущей силы развития личности.** Главными структурными компонентами деятельности являются действия речевого и неречевого характера, имеющие свои мотивы, способ выполнения и результат. В методике

обучения иностранным языкам деятельностный подход получил свою интерпретацию в рамках коммуниктивно-деятельностного (лично-деятельностного) подхода к обучению, обоснование которого было предложено И.А. Зимней (1991) и получило развитие в работах И.Л. Бим (2002). Суть такого подхода означает, что обучение языку носит деятельностный характер, так как реальное общение на занятиях осуществляется **посредством речевой деятельности**, с помощью которой учащиеся решают реальные или воображаемые задачи. Коммуниктивно-деятельностный подход означает также, что в центре обучения находится ученик как субъект учебной деятельности, а система обучения предполагает максимальный учет индивидуально-психологических, возрастных и национальных особенностей личности обучаемого, а также его интересов. Коммуниктивно-деятельностный подход получил практическую реализацию в ряде учебных пособий (Пассов, 1997; Вайсбурд, 2001).

И.Л. Бим называет еще и другие подходы, выделенные с **позиции дидактики**. Это **комплексный подход**, который имеет в методике специфическое значение. Мы говорим о комплексном подходе к реализации целей обучения: практических, воспитательных, образовательных и развивающих целей, т.е. о единстве этих целей. Мы говорим также о комплексном подходе к развитию основных видов РД – говорения, аудирования, чтения и письма, т.е. об их взаимосвязанном обучении. **Дифференцированный подход** учитывает разные уровни обученности учащихся, учитывает также специфику обучения разным видам РД и различную организацию учебного материала для продуктивных и рецептивных видов РД.

Наиболее глобальный из подходов – это **коммуникативный подход**, который отражает специфику иностранного языка как учебного предмета. Из всех функций языка именно его коммуникативная функция, т.е. функция служить средством общения, является объективно основной. Коммуникативный подход означает, что обучение иностранному языку должно иметь коммуникативную ориентацию и формировать личность, которая способна использовать иностранный язык как средство общения. Это означает, что овладение лексическими, фонетическими и грамматическими средствами языка направленно на их практическое использование в речи, оно не должно быть формальным. Это означает также, что речевая деятельность и ее основные виды – это **способы общения**, которые должны протекать в условиях, близких к естественному общению. Коммуникативный подход является в настоящее время доминирующим в теории и практике обучения иностранным языкам. В его основе лежит **теория речевой деятельности**, которая исследует основные виды речевой деятельности человека для осуществления успешного межличностного общения: аудирование, говорение, чтение и письмо.

Основные виды речевой деятельности (РД):



Каждый вид РД формируется и развивается при помощи языковых средств (фонетических, грамматических, лексических) и на основе системы упражнений.

Коммуникативно ориентированное обучение предполагает овладение всеми четырьмя видами речевой деятельности без дискриминации какого-либо из них.

Однако, современные российские УМК предлагают разные подходы к овладению основными видами иноязычной речевой деятельности. [83] Особенностью одних УМК является **комплексный подход** к овладению основными видами речевой деятельности. Его преимущество состоит в том, что новый материал усваивается **одновременно** во всех четырех видах речевой деятельности, что способствует его более прочному усвоению. Кроме того, авторы этих УМК считают, что если ученик постоянно меняет вид деятельности (читает, пишет, слушает, говорит), поддерживается его интерес к процессу обучения. **Интегрированное обучение** всем видам речевой деятельности позволяет учащимся эффективнее освоить изучаемый материал. В других УМК стратегия **от чужой культуры к родной культуре** реализуется на основе стратегии **от чтения к говорению**. Согласно этой стратегии каждый урок начинается со знакомства с каким-либо фактом иноязычной культуры в тексте и заканчивается кратким высказыванием учащихся о соответствующих аналогичных элементах родной культуры (учащимся предлагаются содержательные опоры – сведения о родной культуре). Таким образом поддерживается диалог культур. В этой стратегии наблюдается асимметрия целей по видам речевой деятельности, то есть **выделение чтения** как опосредованного общения в качестве целевой доминанты.

Обучение всем видам РД может осуществляться также **параллельно, но с незначительным устным опережением в самом начале обучения**.

От учителя коммуникативный подход требует не только методической грамотности, но и высокого мастерства: необходимо уметь создавать ситуации общения, которые стимулируют мысль и побуждают детей к высказыванию. Таким образом, коммуникативный подход является сегодня не единственным при обучении иностранному языку, но, несомненно, преобладающим.

Иноязычная коммуникативная деятельность выступает как **средство и как цель** обучения, которая предусматривает **функциональное, то есть рабочее владение иностранным языком**. Это владение должно сделать возможным межличностное и межкультурное общение с носителями языка. В самом процессе общения основное внимание акцентируется преимущественно на **содержании** общения, языковой аспект остается как бы на периферии интересов обучающихся, так как в коммуникации важным является речевое взаимодействие, а не языковая корректность. Коммуникативный подход дополняется использованием **структурно-функционального подхода**, который получил широкое распространение в методике обучения иностранному языку и используется на начальной ступени обучения для отбора и минимизации учебного материала. Типичные языковые структуры отбираются по их функции в речи, по их необходимости для организации элементарного общения.

имеет локальное применение только на начальной ступени обучения для отбора и минимизации учебного материала. Типичные языковые структуры отбираются по их функции в речи, по их необходимости для организации элементарного общения.

Помимо указанных выше подходов к обучению иностранным языкам очень важную роль играет сегодня **социокультурный подход (культуроведческий подход)** в обучении иностранным языкам. Для социокультурного подхода в обучении языку характерны две тенденции интерпретации фактов языка и культуры: 1) от фактов языка к фактам культуры; 2) от фактов культуры к фактам языка. В первом случае преподаватель стремится показать, как в единицах языка отражаются особенности культуры и мышления носителей языка, а культуроведческая информация извлекается из самих языковых единиц. Такое знакомство с фактами культуры разрабатывается в рамках лингвострановедения (Верещагин, Костомаров).

В конце 1980-х годов произошло смещение научных интересов в область культуры. Сегодня все больше в мире осознается неизбежность сосуществования разных культур и обществ с различными особенностями и национальными традициями. Изучение и учет этих особенностей становится приоритетным направлением для того, чтобы состоялась адекватная коммуникация. Предметное содержание обучения иностранным языкам определяют **межкультурные сопоставления и сравнения**, ведущие тенденции развития страны изучаемого языка. Культуроведческий подход расширяет общий кругозор учащихся, знакомит с жизнью страны изучаемого языка, с ее географией, историей, экономикой, бытом, с **нормами языкового и неязыкового поведения**, необходимыми для адекватного общения и взаимопонимания. А взаимопонимание недостижимо без основных сведений коммуникантов (говорящих) об окружающей их действительности. Предметом

научного описания и изучения на занятиях по языку становится прежде всего культура носителей изучаемого языка в широком смысле слова. Поэтому была предложена новая парадигма исследования и практического применения этих исследований: **культура - цель, а язык - средство**. Научные и методические поиски этого направления связаны с работой Ю.Н. Караулова «Русский язык и языковая личность» (1987). Они получили воплощение в развивающейся области языкознания и методики – лингвокультурологии. В методическом плане это направление исследований получило наиболее последовательную реализацию в концепции коммуникативного иноязычного образования, разработанной под руководством Е.И. Пассова (2000). Суть этого подхода сводится к следующим положениям:

- 1) Путь овладения языком является образовательным процессом, содержание которого – культура СИЯ. Таким образом, иноязычная культура является источником иноязычного культурного образования в его четырех аспектах: познавательном, развивающем, воспитательном и учебном.
- 2) В познавательном плане основой обучения является **диалог культур** как сопоставление фактов чужой и родной культуры.
- 3) В воспитательном плане акцент делается при социокультурном подходе на выявление общих нравственных ориентиров в жизни двух народов и существующих между ними различий, на получение общекультурных и культурно-специфических знаний.
- 4) Основная задача развивающего аспекта – формирование стойкой мотивации к изучению языка и иноязычной культуры в диалоге с родной культурой.
- 5) Учебная цель обучения сводится к формированию коммуникативной и социокультурной компетенции с опорой на родной язык учащихся.

Сопоставление двух языков должно способствовать снятию трудностей овладения иностранным языком и преодолению отрицательного влияния родного языка на овладение иностранным языком.

В настоящее время основной стратегией обучения выступает **лично ориентированный подход**, ставящий в центр учебно-воспитательного процесса школьника, учет его способностей, возможностей и склонностей. Он перекликается с индивидуальным подходом. Лично ориентированная (точнее ребенок/человеко ориентированная) парадигма представляет собой исходный концептуальный подход к образованию и воспитанию, нацеленный на эмоционально-волевое и морально-этическое развитие личности школьника, на его самоопределение, самореализацию и социальную адаптацию.

В контексте лично ориентированного подхода к обучению иностранным языкам выделяется сегодня **концепция автономии учащегося и автономного (самоуправляемого) обучения** [225]. Таким образом, лично ориентированный подход определяет сегодня генеральное направление образования и воспитания и реализуется в соотнесенности с рядом других подходов: деятельностным,

коммуникативно-когнитивным, культуроведческим (межкультурным), компетентностным подходами, так как человек существует и развивается только в деятельности, а познавательная и коммуникативная деятельность выступают как основное средство образования и воспитания. В рамках этого подхода особое значение имеет учет условий обучения, создание благоприятной образовательной среды.

§ 5. Современные технологии обучения иностранным языкам

Термин технологии обучения или педагогические технологии используется для обозначения совокупности приемов работы учителя, способов его научной организации труда, с помощью которых с наибольшей эффективностью обеспечивается достижение целей обучения за минимальный период времени. Большинство исследователей рассматривают технологии обучения как один из способов реализации личностно-деятельностного подхода к обучению, благодаря которому учащиеся выступают как активные творческие субъекты учебной деятельности. (И.А. Зимняя, Е.С. Полат, И.Л. Бим и др.).

В методике обучения иностранным языкам к современным технологиям обучения принято относить: обучение в сотрудничестве, метод проектов (проектные технологии), технология центрированного обучения, дистанционного обучения, использование языкового портфеля, тандем-метода, интенсивных методов обучения, применение технических средств, в первую очередь компьютерных технологий [254]. Рассмотрим некоторые из перечисленных технологий обучения.

Обучение в сотрудничестве. Эта технология обучения базируется на идее взаимодействия учащихся, на идее взаимного обучения, при котором учащиеся берут на себя не только индивидуальную, но и коллективную ответственность за решение учебных задач, несут коллективную ответственность за успехи каждого ученика, помогают друг другу. При обучении в сотрудничестве создаются условия для взаимодействия и сотрудничества в системе «ученик – учитель – группа». Если объединить учащихся в небольшие группы (3-4 чел.) и дать им одно общее задание, оговорить роль каждого ученика в выполнении задания, то возникает ситуация, в которой каждый ученик отвечает не только за результат своей работы, но и за результат всей группы. Поставленная задача решается общими усилиями, сильные ученики помогают слабым. Учебная группа формируется так, чтобы в ней были и сильные, и слабые ученики. Оценка ставится одна на группу. Такова общая идея обучения в сотрудничестве. Целенаправленная работа в сотрудничестве позволяет повысить интерес к занятиям и значительно увеличить время речевой практики каждого ученика.

Проектная технология обучения является дальнейшим развитием концепции обучения в сотрудничестве: учащиеся принимают различные социальные роли и готовятся к их выполнению в процессе решения проблемных задач в ситуациях реального взаимодействия. Популярность проектной технологии объясняется тем, что проектное задание связывает непосредственно процесс овладения иностранным языком с овладением предметным знанием и реальным использованием этого знания. Конкретная цель проекта направлена прежде всего на достижение не языкового, а практического результата на иностранном языке (альбом, коллажи, схемы, таблицы, рисунки, фотографии и т.д.). Это позволяет обучать языку как социальному феномену, то есть позволяет показать учащимся, **как может быть использован иностранный язык**. Таким образом, создание проекта как личностного образовательного продукта делает процесс овладения предметным знанием лично значимым и лично мотивированным для ученика. Из сказанного видно, что метод проектов предполагает решение группой учащихся какой-либо проблемы и **создание материального продукта** в результате совместной работы над проектом. Для этого учащимся требуется не только знание языка, но и владение определенным объемом предметных знаний или их поиск. Конечно, проектная технология в наибольшей степени рассчитана на работу с более подготовленными учащимися в старших классах средней школы, где предусматривается профилизация обучения.

Центрированное на ученике обучение. Этот тип обучения получил широкое распространение в зарубежной средней и высшей школе как один из вариантов современных технологий обучения. **Суть такого обучения заключается в максимальной передаче инициативы на занятиях самому учащемуся.** С дидактической точки зрения, эта технология обучения предполагает наиболее полное раскрытие личностного потенциала учащегося, создание партнерских отношений между педагогом и учащимися. Общение на иностранном языке становится более эффективным благодаря установлению партнерских отношений между педагогом и учащимися и созданию условий для раскрытия личностных особенностей учеников. Один из российских разработчиков технологии центрированного обучения – Р.П. Мильруд. Так как целью обучения в рамках данной технологии является **автономность учащихся в обучении**, то сам ученик должен знать, как ему лучше учиться. С этой целью он выбирает стратегии овладения языком и пытается их использовать в процессе обучения. Целью самообучения иностранным языкам является **самостоятельное изучение языков**, которое проявляется в стремлении к образовательной автономии и выстраивании собственной индивидуальной модели самообучения. Те учащиеся, которые могут самостоятельно ставить перед собой цели, вырабатывать собственную тактику и стратегию реализации этих целей, осуществлять промежуточный и итоговый самоконтроль, достигают уровня подлинно автономного самообучения. **Не**

преподавать язык, а учить овладевать языком – это означает развивать самостоятельность в процессе овладения языком.

Актуальность проблемы автономного самообучения иностранным языкам в том, что человек с древних времен стремился овладеть иностранными языками. Для современного человека владение одним, двумя и более иностранными языками становится нормой, так как на нашей планете осталось незначительное количество монокультурных и монолингвальных стран. Мир, в котором мы живем, становится все теснее. Он начинает напоминать общий планетарный дом. И общение в этом доме возможно только на основе межъязыкового и межкультурного взаимопонимания и взаимодействия. Поэтому в обществе появилась потребность в массовом овладении иностранными языками, в повышении скорости и эффективности их изучения, в необходимости подготовки многоязычных специалистов. Следствием этого явился рост интереса к самообучению иностранным языкам. Теория самообучения является древней наукой. Еще Томас Аквинский (1225- 1274) задавался вопросом, может ли ученик быть одновременно и своим собственным учителем. Автономное самообучение определяется сегодня как индивидуально организованный процесс учения вне образовательного учреждения [225]. Его целью является самостоятельное изучение языков.

Тандем-метод. Этот метод обучения реализует концепцию личностно ориентированного подхода в языковом образовании. Он является одним из способов автономного (самостоятельного) изучения иностранного языка двумя партнерами с разными родными языками, которые работают в паре. Цель тандема – овладение родным языком своего партнера в ситуации реального или виртуального общения, знакомство с его личностью, культурой его страны, а также получение информации по интересующим областям знаний. Этот метод появился в Германии в конце 60-х годов XX столетия в ходе немецко-французских встреч молодежи. Позднее выделились две основные формы работы в его рамках – парная и коллективная, которые могут интегрироваться одна в другую. Важнейшими принципами, раскрывающими сущность тандем-метода, являются принципы обоюдности и принцип автономности. Принцип обоюдности предполагает, что каждый из участников тандема получит одинаковую пользу от общения, а принцип автономности основывается на том, что каждый из партнеров самостоятельно несет ответственность в своей части обучения за выбор цели, содержания, средств обучения и за конечные его результаты.

В 1992-1994 годах началась работа по созданию международной тандем-сети в Интернете. Ее целью является организация виртуального общения, направленного на овладение родным языком тандем-партнера в процессе взаимообучения с помощью Интернета. Этот метод рассматривается российскими исследователями как один из перспективных вариантов использования современных технологий обучения на занятиях по языку [254]. В результате регулярного обмена электронными письмами происходит

совершенствование навыков и умений письменной речи, расширяются знания системы языка, формируются умения поиска и исправления своих и чужих ошибок, расширяются кругозор и страноведческие знания, совершенствуются знания работы с компьютером и использования сети Интернет. Эта технология обучения заслуживает массового внедрения в систему школьного и вузовского обучения иностранным языкам.

Дистанционное обучение. Эта форма организации учебного процесса предусматривает обучение на расстоянии с использованием компьютерных телекоммуникационных сетей. Учащиеся самостоятельно выполняют предлагаемые им задания, которые проверяются преподавателем при личной встрече, или преподаватель контролирует работу учащихся с помощью электронной почты. Главной особенностью дистанционного обучения является опосредованный характер телекоммуникационного общения учитель – ученик. Курсы дистанционного обучения по дисциплинам рассчитаны на **тщательное и детальное планирование деятельности обучаемого**, доставку необходимых учебных материалов, высокоэффективную обратную связь. В России в настоящее время разработаны некоторые варианты организации дистанционного обучения иностранным языкам и доказана эффективность такого обучения [54, 236].

Дистанционное обучение позволяет широко использовать мировые культурные и образовательные ценности, накопленные в глобальных сетях Интернет, учиться под руководством опытных педагогов, повышать квалификацию и углублять свои профессиональные знания. В связи с планируемой массовой компьютеризацией учебных заведений страны дистанционное обучение можно рассматривать как одну из наиболее перспективных форм обучения в системе современных технологий.

Языковой портфель как средство обучения языку. Языковой портфель – это инновационное учебное средство в составе целостного учебно-методического комплекта. Это методическое средство, инструмент оценки и самооценки уровня владения современными языками. **Языковой портфель** можно определить как пакет рабочих материалов, который отражает результаты учебной деятельности учащегося по овладению им иностранным языком. Такой набор материалов дает возможность оценивать учебные достижения учащегося, а также опыт его учебной деятельности. Он обеспечивает развитие продуктивной деятельности учащегося и его личностное развитие как субъекта образовательного процесса. Использование языкового портфеля отражает общую тенденцию переноса акцента в языковом образовании с понятия **обучение языку** на понятие **овладение языком и культурой**, то есть на самостоятельную учебную деятельность учащегося. Языковой портфель при этом рассматривается как своеобразное «зеркало» этого процесса, в котором отражаются достижения учащегося за счет его самооценки. Языковой портфель позволяет учащемуся и преподавателю

проследить динамику овладения языком в течение определенного времени и тем самым отразить поступательный путь языкового развития учащегося.

На занятиях по языку получили распространение различные типы портфелей, например Европейский Языковой портфель, 1997. Наибольшее распространение в условиях среднего и высшего образования могут получить портфели двух типов: **Демонстрационный портфель** и **Обучающий портфель**. Первый содержит образцы лучших самостоятельных работ учащегося, с помощью которых он может показать свои достижения в использовании изучаемого языка при приеме на работу или при поступлении в учебное заведение, а также опыт межкультурного общения. Второй вид портфеля содержит материалы и рекомендации по самостоятельной работе учащегося над различными сторонами изучаемого языка. Основная педагогическая функция портфеля обучающего типа заключается в развитии у учащегося способности и готовности к самостоятельному изучению языка и иноязычной культуры.

Названные выше типы портфелей впервые были разработаны и предложены в рамках проекта Совета Европы, который пилотировался в различных странах Европы в течение 1998-2000 годов. На основе Европейского языкового портфеля были разработаны национальные варианты портфеля с учетом национально-культурных и учебных традиций. По модели Европейского языкового портфеля был создан Российский языковой портфель (Европейский языковой портфель для России, 2001), разработчиками которого стала группа экспертов Московского государственного лингвистического университета (Гальскова, 2000).

Задания для обсуждения и самоконтроля

Подготовьте сообщения на темы 1, 2, 3.

1. Методика как педагогическая наука: объект, предмет методики, методы исследования в современной методике.
2. Система основных понятий методики:
 - а) метод обучения;
 - б) прием обучения;
 - в) система обучения;
 - г) подход в обучении иностранным языкам;
 - д) ситуация общения.
3. Значимость коммуникативного подхода для обучения иностранным языкам в средней школе. Трудности, возникающие в связи с реализацией коммуникативного подхода.
4. Дайте определение современного метода обучения иностранным языкам.

ГЛАВА II ЦЕЛИ, СОДЕРЖАНИЕ И СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ

- § 1. Комплексный подход к реализации целей обучения.
- § 2. Уровневая система целей и задач обучения.
- § 3. Уровни владения языком.
- § 4. Компоненты содержания обучения.
- § 5. Основные и вспомогательные средства обучения и их назначение.
- § 6. Оснащение кабинетов иностранного языка и языковых лабораторий, их использование для самостоятельной работы учащихся.

При чтении главы обратите внимание на следующее:

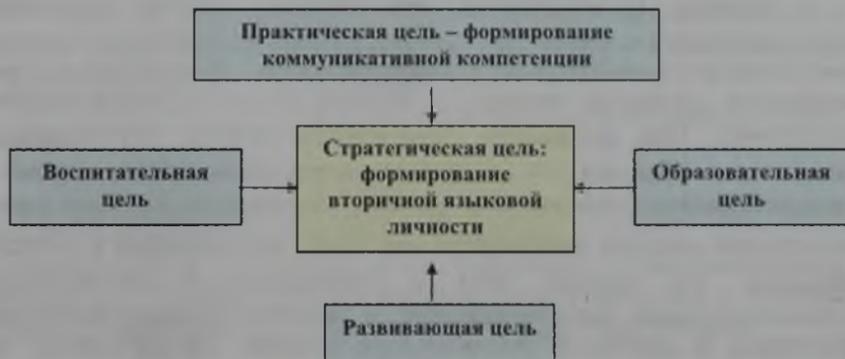
1. Что понимается под терминами язык и речь, единицы языка и единицы речи, деятельность, деятельностный подход к обучению ИЯ, долговременная и кратковременная виды памяти, знания, интерференция и перенос навыков?
2. Какова психологическая структура и содержание речевой деятельности? Почему это важно знать учителю?
3. Какие цели стоят перед обучением иностранному языку в США? Что определяет цель обучения иностранному языку? Как влияют условия обучения на определение целей? В чем заключается суть каждой из выделенных целей?
4. Какие спорные проблемы возникают при определении и реализации всех аспектов цели обучения ИЯ?
5. Как влияет цель обучения на методы и содержание обучения?
6. Что понимается под уровнем владения языком?
7. Каково содержание коммуникативной компетенции?
8. Как можно охарактеризовать предметную и процессуальную стороны содержания обучения?
9. Каково взаимодействие между языком и культурой в процессе обучения иностранному языку?
10. Что входит в учебно-методический комплект (УМК) по иностранному языку? Каково назначение каждого компонента УМК? Почему нельзя не использовать комплект в целом?
11. Какие функции в организации обучения должен выполнять учебник?
12. Почему учителю важно знать программу и что в первую очередь ему нужно усвоить? Что дает основание рассматривать программу как средство обучения?
13. Как следует оснащать кабинеты ИЯ и языковые лаборатории?

§ 1. Комплексный подход к реализации целей обучения

Любая организованная деятельность всегда начинается с уяснения ее цели. Цели обучения должны соответствовать социальному заказу общества и одновременно быть реальными для достижения учащимися в конкретных условиях обучения. Цель обучения является первичной и определяющей методической категорией, поскольку выступает как «запускной» механизм деятельности. Под целями понимаются планируемые результаты изучения иностранного языка. От того, насколько четко осознается и понимается цель, зависит успех всей деятельности обучения. Цели определяются программой, государственным документом, обязательным для каждого учителя. Поэтому учителю непременно нужно руководствоваться программой, знать ее требования, творчески использовать УМК. Необходимо четко представлять себе конечные цели обучения и промежуточные цели, то есть цели для определенного этапа обучения или класса. Это позволяет учителю формулировать конкретные задачи каждого урока и его отдельных звеньев. Цель определяет общее направление обучения, стратегию обучения. Она достигается в ходе решения множества конкретных задач при проведении уроков. Задачи урока ставятся с учетом достижения цели обучения и представляют собой тактику обучения.

Обучение иностранному языку должно обеспечивать достижение практической, воспитательной, образовательной и развивающих целей, тесно взаимосвязанных между собой. Разграничение практической, воспитательной, образовательной и развивающей целей условно, они дополняют друг друга. При рассмотрении каждой из них следует иметь в виду их взаимосвязь. В то же время мы вправе подчеркнуть их определенную автономность. Процессы обучения, познания (образования), развития и воспитания взаимообусловлены и параллельны.

Взаимосвязь целей обучения можно представить наглядно:



Современная практическая цель обучения иностранным языкам понимается как **интегративное целое**, позволяющее осуществлять личности различные виды речемыслительной деятельности в условиях социального взаимодействия с представителями иных культур. Обладая большим воспитательным, общеобразовательным и развивающим потенциалом, иностранный язык может реализовать его только в том случае, если ученики смогут слушать, говорить, читать и писать на иностранном языке, то есть **практически овладеют иностранным языком**. Поэтому при обучении иностранным языкам **особенно важен комплексный подход к реализации всех целей обучения**, при этом на первое место выдвигается практический аспект цели, то есть развитие умения общаться. Это продиктовано спецификой предмета, так как такая цель отражает широкий социальный взгляд на природу языка.

В условиях средней школы практические цели обучения не могут быть реализованы без всяких ограничений. В типовой программе речь идет о реализации этих целей лишь в определенных пределах, то есть на строго ограниченном и научно отобранном языковом материале. Учителю необходимо обеспечить установленный программой минимум требований по всем видам РД (речевой деятельности) в зависимости от этапа обучения.

В результате достижения практической цели обучения формируется и развивается **коммуникативная компетенция**. Это способность **правильно и уместно вести себя в различных ситуациях общения**, способность человека понимать и порождать иноязычные высказывания в разнообразных социальных ситуациях с учетом лингвистических и социальных правил, которых придерживаются носители языка [37]. В процессе обучения развиваются и совершенствуются также все другие **структурные компоненты коммуникативной компетенции (субкомпетенции)**:

– **языковая (лингвистическая) компетенция** – языковые знания и сформированные на их основе навыки оперирования языковыми средствами: лексическими, грамматическими, фонетическими;

– **речевая (дискурсивная) компетенция** является составляющей коммуникативной компетенции и связана с умением воспринимать и порождать тексты (высказывания) различного жанра, характера и объема в соответствии с конкретной ситуацией общения, с речевой задачей и коммуникативным намерением. Под **дискурсом** понимаются тексты, **порождаемые в результате общения**. В настоящее время большинство ученых не отождествляют понятия **текст и дискурс**. На современном этапе развития языкознания **дискурс** понимается как текст, **погруженный в ситуацию общения**, как связный текст в совокупности с прагматическими, социокультурными, психологическими и другими экстралингвистическими факторами. В отличие от текста дискурс содержит как вербальные, так и

невербальные элементы, а текст понимается сегодня как лингвистический компонент дискурса, обладающий структурно-смысловым единством и целостностью. Следовательно, дискурс является речевым произведением, которое наряду с лингвистическими характеристиками обладает экстралингвистическими параметрами, отражающими ситуацию общения и особенности участников общения. Дискурсивная, речевая компетенция - это способность адекватно использовать языковые средства для построения высказываний. Этот вид компетенции можно назвать также прагматической компетенцией. Формирование прагматической, дискурсивной компетенции проходит на протяжении всего процесса обучения;

- социолингвистическая компетенция, то есть способность использовать языковые средства в соответствии с ситуацией общения;

- социокультурная компетенция (инокультурная, межкультурная) - это знания, навыки и умения, позволяющие осуществлять речевое и неречевое общение с носителями изучаемого языка в соответствии с их национально-культурными особенностями. В состав социокультурной компетенции входят страноведческая и лингвострановедческая информации. Социокультурная компетенция в средней школе на занятиях по иностранному языку предполагает знакомство со следующими сведениями о стране изучаемого языка:

- географическое положение и природные условия;
- государственное устройство;
- культура страны и ее вклад в мировую культуру;
- организация быта и досуга;
- сведения об общеобразовательных учреждениях;
- праздники и знаменательные даты;
- особенности речевого поведения и этикета.

Социокультурная компетенция - это способность личности, позволяющая реализовать себя в рамках диалога культур, то есть в условиях межкультурной коммуникации. Для общения в межкультурных ситуациях необходимо научить учащихся:

- употреблять иностранный язык в аутентичных ситуациях межкультурного общения;

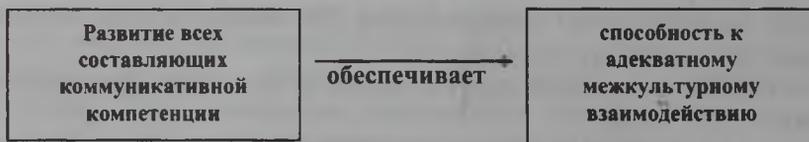
- понять и усвоить чужой образ жизни и поведения;
- расширить индивидуальную картину мира за счет приобщения учащихся к языковой картине мира носителей изучаемого языка.

Социокультурная компетенция в ее взаимосвязи с коммуникативной компетенцией и другими субкомпетенциями может выступить в качестве основного показателя сформированности вторичной языковой личности:

1. социальная субкомпетенция проявляется в умении ориентироваться в социальной ситуации и управлять ею. Это находит практическое выражение в умении вступать в контакт и поддерживать его;
2. компенсаторная (стратегическая) компетенция является одним из важных показателей уровня владения устной и письменной речью. Речь идет о развитии у учащихся умений компенсировать свои пробелы в знании языка.

Формированию этого вида компетенции отводится важная роль на всех этапах обучения языку. Специальные упражнения и задания направлены на развитие умений перифраза, используя для этого известные языковые средства, а также умения использовать синонимы, антонимы, что способствует расширению речевых возможностей учащихся, придает им уверенность, активизирует их речемыслительную деятельность, позволяет избежать нежелательного молчания на уроке и в реальной речевой ситуации.

Таким образом, коммуникативная компетенция обладает внутренней структурой, имеющей иерархические отношения между составляющими ее компонентами. Например, социокультурная компетенция настолько тесно связана с лингвистической компетенцией, что может оказаться невостребованной, если коммуниканты не обладают достаточными знаниями о системе языка и навыками оперирования этими знаниями. Межкультурная и коммуникативная компетенции органично взаимно дополняют друг друга, и становление первой компетенции возможно только при условии развития второй. Составляющие коммуникативной компетенции (субкомпетенции) могут иметь разную весомость, то есть соотносятся между собой не полностью. Можно достичь высокого уровня социокультурной компетенции, оставаясь на начальном уровне владения лингвистическими знаниями, и, наоборот, знания языковой системы не предполагают сформированности социокультурной компетенции. Развитие иноязычной коммуникативной компетенции во всем многообразии ее компонентов является одной из целей обучения иностранному языку наряду с образованием, развитием и воспитанием.



Воспитательная цель – осуществлять нравственное воспитание на основе общечеловеческих ценностей. Воспитание должно пронизывать весь учебный процесс. Чтобы воспитательный потенциал предмета иностранный язык реализовался, необходимо создать систему воспитания средствами

иностранный язык, которая представляет совокупность взаимосвязанных элементов, приводящих к поставленной цели. Основу воспитательной цели составляют наивысшие ценности, которые выработала история человеческой жизни: человек, жизнь, счастье, общество, природа. Отношение к данным ценностям и есть ключевые показатели в личности школьника, которые формируются в ходе урока. Отсюда важным при обучении иностранному языку является содержание учебного материала. Считаем целесообразным включение в школьный курс иностранного языка исторического материала, отражающего общественно-историческую жизнь во всем своем разнообразии. Учащиеся узнают об исторических событиях, фактах, персоналиях своей страны и страны изучаемого языка и таким образом происходит формирование их личностно гражданственных качеств. Процесс учебных занятий моделируется таким образом, чтобы он оказывал воспитательное воздействие на учащихся. Решению этой задачи способствует раскрытие и показ эстетического в содержании учебного материала. Предъявление наглядно-иллюстративных средств историко-фактологического учебного материала, на первом месте среди которых стоит искусство: музыка, живопись, кино, литература, называют школой чувств, так как оно художественными образами воздействует на учащихся и порождает сопереживание, пробуждает эмоции. В сознании ученика формируется художественный образ, который способствует эмоциональному восприятию материала и эмоциональному развитию личности. Там, где кончается ощущение красоты жизни, человека, природы, там начинается цинизм, неоправданная жестокость, духовный распад личности. Еще В.Г. Белинский обращал внимание на эмоциональную сторону в отношениях людей, говорил, что без чувства идеи холодны, они светят, но не греют, что полнота и совершенство человеческой природы заключается в органическом единстве разума и чувства.

Важно отметить, что формирование ценностных отношений происходит через осмысленную учебную творческую деятельность. Проживая и присваивая связи-отношения в процессе деятельности, личность приобретает способность к самопознанию, самооценке, самопроектированию и самореализации. Учитель, оснащенный необходимыми профессиональными умениями, может и должен помочь школьнику в его личностном развитии, в формировании своего «я». Если человек владеет умениями самопознания, самооценки, саморегулирования, он обладает потенциальной способностью создать свое счастье и стать строителем собственного «я». Подобный подход к воспитанию через свой предмет свойственен любому педагогу и особенно учителю иностранного языка.

Воспитательная ценность предмета иностранный язык состоит также в формировании у учащихся интереса к культуре и народу СИЯ, в воспитании

толерантного отношения к иной системе ценностей. Особое внимание уделяется воспитанию чувства взаимопомощи, вежливости и доброжелательного отношения друг к другу, уважительного отношения к другому мнению, воспитание способности к сопереживанию и сочувствию. Таким образом, воспитательная цель реализуется через положительное отношение учащихся к языку и культуре его носителей, через уважительное и доброжелательное отношение к народу, язык которого они изучают, через воспитание культурной непредвзятости, толерантности к чужой культуре и социокультурной наблюдательности, готовности к общению и сотрудничеству с людьми в инокультурной среде, воспитание речевого и социокультурного такта и вежливости.

Образовательная цель – развивать познавательную активность учащихся: знания о культуре СИЯ, знания о строе языка, о сходстве и о различии с родным языком, расширение лингвистического и филологического кругозора. Образовательная цель предполагает использование изучаемого языка для повышения общей культуры учащихся, расширения их кругозора, знаний о стране изучаемого языка. Достижение общеобразовательной цели предусматривает также приобретение учащимися страноведческих и лингвострановедческих знаний. Образовательный компонент выражается в понимании сущности языковых явлений, умении сопоставлять родной язык с изучаемым языком, в формировании языковой догадки. Осуществление образовательной цели возможно, если при обучении иностранному языку учитель опирается на родной язык учащихся, привлекает его для сравнения и сопоставления, когда учебный перевод является важнейшим средством изучения иностранного языка. При реализации этой цели улучшается практическое владение не только изучаемым языком, но и родным языком в результате сопоставления систем двух языков и способов выражения мыслей. Достижение общеобразовательной цели вносит вклад в развитие логического мышления учащихся (такие задания, как составление плана, тезисов, рассказ по плану), а также способствует совершенствованию культуры общения, приемов умственного труда (работа с книгой, справочной литературой).

Обучение на современном этапе – это не просто передача и накопление знаний. Это процесс развития учащихся. Обучение рассматривается как наиболее значимый и определяющий фактор развития личности, так как именно в ходе обучения происходит развитие основных психологических и личностных новообразований. Смысл современного образования заключается не в изучении школьных учебных предметов, а в развитии личности этими предметами и вооружении ее таким образовательным потенциалом, который обеспечит возможность дальнейшего самостоятельного творческого развития, способность решать проблемы различного

характера. Развитие не тождественно усвоению знаний, умений и навыков, так как оно имеет совершенно другую природу. Обучение предусматривает усвоение данных, получаемых извне. Процесс развития касается пригодности человека к чему-либо. Это процесс поступательный, знаменующий переход от простого к более сложному, от низшего к высшему. Он может ускоряться или замедляться, но он не может быть, подобно воспитанию, социально положительным или социально отрицательным. Любое развитие желательно.

В истории педагогической мысли существуют несколько точек зрения на соотношение обучения и развития. Мы будем опираться на идеи Л.С. Выготского, который обосновал обусловленность развития процессом обучения, а в более широком смысле – процессом образования. Обучение, воспитание и развитие – это взаимосвязанные, взаимообусловленные процессы. Л.С. Выготский отмечал, что обучение является источником развития. С.Л. Рубинштейн подчеркивал, что ребенок развивается, воспитываясь и обучаясь, а не развивается и воспитывается и обучается. Это значит, обучение и воспитание включаются в процесс развития ребенка, а не надстраиваются над ним. Следовательно, обучение и воспитание школьника – это те условия, которые делают возможным развитие, точнее, саморазвитие личности, которое осуществляется в деятельности. В современном обществе особое внимание обращается на различные аспекты развития личности: интеллектуальное, моральное, эстетическое, эмоциональное и речевое и др. Развитие личности рассматривается в широком социальном контексте. Все процессы развития личности реализуются в полной мере лишь в ходе социального развития, поскольку именно в социальном поведении человека проявляются его культурные, эстетические, моральные и интеллектуальные качества. Поэтому необходимо обеспечить такое построение учебно-воспитательного процесса, которое создавало бы условия для развития социально ценных качеств школьников, позволяло бы развивать наряду с коммуникативной компетенцией зачатки социальной компетенции. Под социальной компетенцией мы будем понимать желание и способность личности жить в мире, гармонии и согласии с другими людьми, которые могут отличаться по взглядам, привычкам, убеждениям и т.д., а также готовность и способность к эффективной деятельности в различных социально значимых ситуациях. Процесс обучения в рамках предмета «иностранный язык» требует также поиска новых форм, приемов, технологий, позволяющих создавать условия для социального развития школьников. Это повлечет за собой смещение акцентов с овладения знаниями, навыками и умениями на усвоение форм социальной жизни и системы социальных ценностей чужой культуры через призму собственной культуры и в диалоге с ней. На уроках

иностранный язык имеются огромные возможности для всестороннего развития личности ребенка и, прежде всего, для развития когнитивных процессов учащихся: воображения, восприятия, внимания, памяти, мышления и речи. Развитие личности включено в общее психическое развитие человека. Придерживаясь взглядов А.Н. Леонтьева, Б.В. Беляева, И.М. Румянцевой, что нужно прежде всего обучать речи на иностранном языке, мы можем воздействовать на психические процессы личности учащегося и, наоборот, развивая психические процессы, мы положительно влияем на процесс речевосформирования и речепорождения. Чтобы активно овладеть иноязычной речью, требуются тренировка и развитие всего комплекса психических процессов. Все психические процессы, и речь в том числе, работают в тесном взаимодействии, поэтому в большинстве случаев отделить один процесс от другого бывает сложно. И внимание, и восприятие, и память, и мышление, и воображение, и эмоции являются не просто «попутчиками» речи, они становятся ее неотъемлемыми компонентами.

Особо следует подчеркнуть различие между развитием и воспитанием. Человек может быть развитым, то есть способным к решению каких-то проблем, но в то же время плохо воспитанным, и, наоборот, хорошее воспитание не является показателем развитости. Хотя общество и заинтересовано в том, чтобы его члены были развитыми, отсутствие в человеке соответствующих качеств не расценивается как антисоциальный момент.

Развивающая цель – это коммуникативное, когнитивное, социокультурное, эмоционально-волевое и морально-этическое развитие личности; развитие навыков и умений интеллектуального труда; развитие способности думать, развитие интеллектуальной и мотивационной сфер личности учащихся. Развитие личности школьника является приоритетной целью: коммуникативное развитие – это развитие речевых способностей, а также когнитивное, социокультурное, эмоциональное развитие. Когнитивное развитие происходит в процессе осознанного овладения детьми новым языком. Оно предполагает познание и осознание языковых средств в их коммуникативных функциях.

Обучение языку в контексте диалога культур обеспечивает не только когнитивное развитие, но и социокультурное развитие школьников, развитие индивидуальности в диалоге культур. Развитие индивидуальности происходит за счет того, что ученик овладевает иноязычной культурой (ИК), которая предполагает развитие речевых и языковых способностей, психических процессов и свойств личности ученика.

У детей формируются представления об особенностях речевого взаимодействия на родном и иностранном языках, они учатся соблюдать речевой этикет, употреблять формулы речевого этикета в конкретных ситуациях общения (при встрече, при прощании, при разговоре по телефону, за столом, в магазине и т.д.), играть в игры сверстников СИЯ, сравнивать обычаи,

лежащие в основе празднования Нового года, Рождества, Пасхи, дня рождения в своей стране и в СИЯ, то есть школьники познают и осознают ИК в соотношении с родной культурой. Но основная цель, к которой должна стремиться современная школа, – это развитие способности думать.

К сожалению, в практике школы наблюдается определенный «перекос» в сторону обучения практическому владению иностранным языком в ущерб познанию, развитию и воспитанию. Все перекосы в обучении зависят от поставленной цели, от ее трактовки. Сегодня практическая цель по сути противопоставляется всем остальным целям, что явствует из текста программы, где все разделы относятся к практической цели. О других целях сказано лишь попутно. Если практическая цель объявляется ведущей, а комплексность других целей не конкретизируется, то все они вольно или невольно остаются вне поля зрения. Но в условиях современной школы все аспекты комплексной цели, все ее компоненты были и остаются первостепенными. Пренебрежение любым аспектом цели приводит к ощутимым потерям: речевые умения и навыки, знания сами по себе не влияют на формирование личности: человек может многое знать и уметь, но не соответствовать потребностям и идеалам общества. Мы превращаем нашу ведущую цель в самоцель и упускаем из виду более важную задачу (сверхзадачу), чем просто умение общаться на иностранном языке. Каждый учебный предмет обязан своими средствами вносить лепту в формирование личности учащихся по всем четырем аспектам обучения: учение, познание (образование), развитие и воспитание. Если все четыре аспекта цели найдут должное место в трактовке комплексной цели и все это будет направлено на формирование личности учащихся, мы сможем сказать, что данный предмет с полным правом включен в школьную программу.

В методической литературе последних лет все чаще утверждается мысль о равноправии всех целей обучения, так как «неравноправное» отношение к различным целям приводит к глобализации речевого компонента в системе обучения в ущерб другим сторонам обучения. Отсюда вытекает необходимость перестройки учебно-воспитательного процесса, которая устранила бы этот «перекос» и обеспечила бы сбалансированное функционирование всех целей обучения в комплексе. Современная методика обучения иностранным языкам – это коммуникативно-когнитивная методика. Когнитивная направленность обучения предполагает равное внимание к развивающим и образовательным задачам обучения. В современных инновационных российских УМК делается попытка четко сформулировать образовательные (познавательные), развивающие, воспитательные и практические (учебные) цели и задачи урока [83].

В литературе последних лет речь идет еще об одной цели обучения – глобальной, стратегической, которая является отражением социального заказа общества. Суть стратегической цели заключается в формировании в

процессе обучения языку **вторичной языковой личности**, то есть такого уровня владения языком, который присущ носителю языка (аутентичной языковой личности). Термин **вторичная языковая личность** был введен Ю.Н. Карауловым (1987) и восходит к понятию **языковая личность**, впервые использованному В.В. Виноградовым (1930). Если под языковой личностью понимается носитель языка, то под вторичной языковой личностью – владеющий языком, который для него является иностранным. Таким образом, **стратегическая цель обучения направлена на формирование у обучающихся основных черт вторичной языковой личности**, а их сформированность позволяет участвовать в межкультурном общении на уровне носителя языка. Формирование вторичной языковой личности в условиях общеобразовательной школы вряд ли возможно в полном объеме. Несмотря на это, **принятие этой цели позволяет ставить вопрос об уровнях владения языком**, так как языковая личность имеет уровневую организацию: человек в своем речевом развитии постепенно переходит от более низкого уровня языковой личности к более высокому. Сказанное позволяет рассматривать стратегическую цель обучения в качестве ведущей в парадигме целей обучения, к которой относятся практическая, общеобразовательная, воспитательная, развивающая цели. Таким образом, современная цель обучения иностранным языкам – это не набор речевых умений, а **формирование такой языковой личности**, которой иностранный язык будет нужен для общения в реальных ситуациях с представителями других культур. Она формулируется как **подготовка учащихся к реальной межкультурной коммуникации**. Такая постановка вопроса в области целеполагания фокусирует внимание на содержательных аспектах общения, на умении достичь **взаимопонимания**, которое является и целью, и результатом общения. Таким образом, в настоящее время **цель обучения иностранным языкам понимается как формирование личности учащегося, способной и желающей участвовать в опосредованном или непосредственном общении на межкультурном уровне**, то есть речь идет о становлении у учащегося **основных черт вторичной языковой личности**. Следует подчеркнуть, что практическая цель обучения в ее традиционном понимании не отвергается концептом вторичной языковой личности как стратегической цели обучения, как изжившая себя. Она как бы расширяется за счет ее обогащения новым содержанием, а именно: аутентичной культуроведческой информацией, заложенной в текстовой деятельности. Конечно, понятие **вторичная языковая личность** как цель обучения гораздо шире, чем практическая цель, поскольку как бы вбирает, интегрирует в себе и образовательную, и воспитательную, и развивающую цели.

Следует заметить, что на протяжении развития методики вопрос о том, **какая цель обучения является ведущей**, решался неоднозначно. Так, в XVIII-

начале XIX века в качестве ведущей рассматривалась общеобразовательная цель, согласно которой изучение иностранного языка в школе преследовало задачу развития логического мышления и расширения кругозора учащихся. Поэтому основными объектами обучения были грамматика, чтение и перевод текстов. Для этого широко использовался переводно-грамматический метод. Во второй половине XIX века в связи с возросшими потребностями в практическом владении иностранным языком в качестве ведущей выдвигается практическая цель обучения.

Очень важно, чтобы цели обучения **осознавались** учащимися и были им понятны. Если цели станут мотивами учебной деятельности учащихся и будут восприниматься ими как **лично значимые**, то изменится роль ученика в учебном процессе: он перестанет быть объектом обучения и становится субъектом деятельности по овладению языком, что положительно скажется на результатах обучения. Иными словами, **эффективность обучения определяется личностью учащегося, который должен брать на себя определенную долю ответственности за результаты обучения.** Это еще раз доказывает, что **личность учащегося** есть определяющий фактор и условие успешности обучения. В рамках учебной дисциплины **иностраный язык** необходимо формировать у учащегося способность к самостоятельному усвоению изучаемого языка и к автономному и адекватному общению на нем.

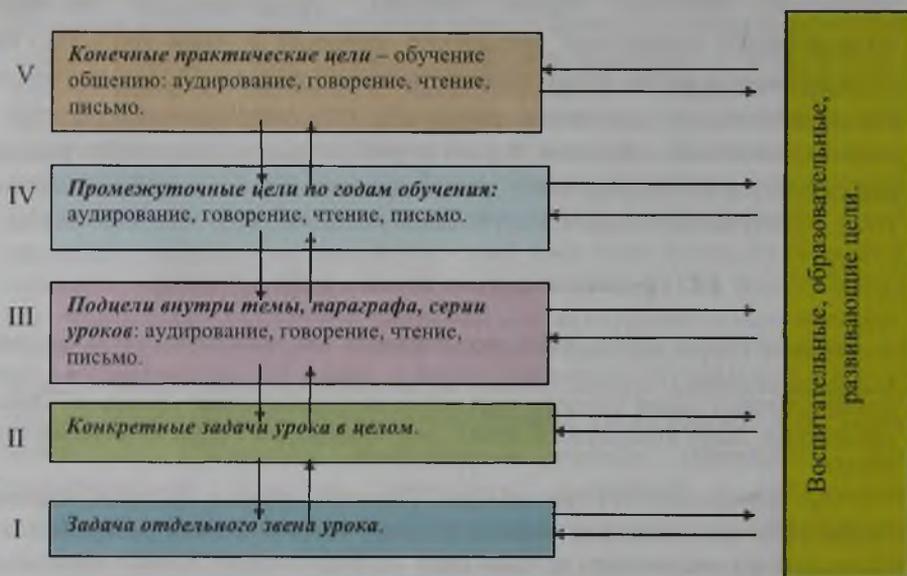
§ 2. Уровневая система целей и задач обучения

Цели обучения необходимо рассматривать как многоуровневую систему, которая складывается из конечных целей по видам РД, соотносящихся с ними промежуточных целей каждого года обучения, целей серии уроков по теме и конкретных задач конкретного урока, подчиняющихся всем вышеназванным целям.

Цели формулируются при помощи терминов: **знания, умения, навыки.** Чтобы облегчить движение ученика к цели, учитель должен раскрывать их. Цель никогда полностью не совпадает с результатом. Ученик овладевает знаниями, навыками и умениями лишь **в определенной степени приближения к цели.** На этой закономерности основано действие принципа **аппроксимации**, то есть степени приближения к желаемому результату. Но несовпадение целей и результатов обучения должно быть не слишком велико, иначе может потеряться желание двигаться к цели. Учитель должен заботиться о том, чтобы **поставленная цель была привлекательна и реальна для учащегося,** должен хорошо ориентироваться в учебно-методическом комплекте, четко знать, как в нем отражаются цели обучения, не упускать из виду конечной цели и каждый свой методический шаг соотносить с конечными и промежуточными целями. **Учитель должен уметь методически**

грамотно формулировать цели и задачи урока. В целом школьное обучение иностранным языкам должно осуществляться с учетом принципов минимизации и аппроксимации. Учителю необходимо знать прежде всего, как соотносятся друг с другом виды речевой деятельности, главным образом устная речь и чтение. Каков их удельный вес на разных этапах обучения, какие требования должны быть предъявлены к развитию каждого из них. Ответы на эти вопросы дает школьная программа: основная практическая цель обучения – это овладение коммуникативными умениями в четырех основных видах РД с преобладанием устной речи и чтения. Их соотношение должно быть разным: в первые годы обучения – в пользу устной речи, в дальнейшем все более в пользу чтения.

Представим схематически уровневую систему целей и задач обучения:



§ 3. Уровни владения языком

Вопросами уровней владения языком целенаправленно занималась Валентина Самойловна Цетлин. В середине 60-х годов В.С. Цетлин подчеркивала, что мы обязаны иметь более точное представление о том уровне речи, который должен быть достигнут в конце каждого этапа обучения. Вместе с тем мы должны иметь более четкое представление о прогрессе, достигаемом в каждом классе, и более точно и детально проследить за линией прогресса. Работа над проблемой установления уровней владения иностранным языком и его аспектами привела к изданию книги «Контроль речевых умений в обучении иностранным языкам» (1970 г.). Валентина Самойловна считала, что следует

порвать с практикой проверки отдельных навыков и умений, выпуская из виду выявление общего уровня владения иностранной речью. В этой связи В.С. Цетлин выдвигала критерий минимума как по владению языковыми аспектами, так и по речевым умениям, добавила ряд критериев, по которым может создаваться более обобщенная картина о степени усвоенности языка. Таким образом, В.С. Цетлин внесла заметный вклад в теорию уровней владения иностранным языком.

Под уровнем владения языком понимается степень сформированности речевых навыков и умений учащихся. В зарубежной методике проблема уровней владения языком приобрела особую актуальность во второй половине XX столетия в связи с расширением международного сотрудничества и формированием концепции «Европа без границ», в которой большое внимание уделялось распространению и изучению иностранных языков в мире. Начиная с 1970-х годов в рамках Совета по культурному сотрудничеству при Совете Европы велась интенсивная работа по обоснованию модели иноязычной коммуникативной компетенции и разработке на ее основе пороговых уровней владения иностранным языком. Эта работа завершилась принятием документа «Современные языки: изучение, преподавание, оценка. Общеευропейские компетенции владения иностранным языком» (Страсбург, 1996). В этом документе рассматривались параметры и критерии оценки уровней владения языком и коммуникативной компетенции как цели обучения, а также способы ее оценки с использованием тестовых технологий. В составе коммуникативной компетенции в качестве ее составляющих стали рассматриваться следующие виды компетенции: лингвистическая, социолингвистическая, дискурсивная, социокультурная, социальная, стратегическая. В процессе обсуждения система уровней владения языком претерпела некоторые изменения и в окончательном виде в документе «Общеевропейские компетенции владения иностранным языком» выглядит так, как показано в таблице:

Пороговые уровни владения языком

Уровень А (элементарный)	Уровень В (свободный)	Уровень С (совершенный)
А-1 – уровень выживания	В-1 – пороговый уровень	С-1 – высокий уровень
А-2 – допороговый уровень	В-2 – пороговый продвинутый уровень	С-2 – уровень совершенного владения языком

Таким образом, общеевропейская система уровней владения современными неродными языками предполагает шесть взаимосвязанных и взаимообусловленных уровней. Совершенно очевидно, что определение границ между уровнями всегда субъективно, как и всей системы уровней. Это значит, что представленная уровневая модель может получить свое дальнейшее развитие, но уже в современном формате она релевантна для

разных условий изучения языка: школа – вуз; раннее обучение – обучение взрослых и т.д. Поэтому использование данной системы есть условие для установления преемственности отдельных звеньев языкового образования и для сохранения и развития в стране единого образовательного пространства, предоставляющего каждому учащемуся качественную лингвокультурную подготовку.

Для характеристики уровней владения языком была разработана **система дескрипторов** (описаний) умений, достигаемых изучающими язык на каждом уровне [37].

Дескрипторы для разных уровней владения языком

А – элементарное владение языком	В – свободное владение языком	С – совершенное владение языком
<p>A-1. Понимает и может употреблять в речи знакомые фразы и выражения, необходимые для выполнения конкретных речевых задач. Может представиться (представить других), задавать вопросы (отвечать на вопросы) о месте жительства, знакомых, имуществе. Может участвовать в несложном разговоре, если собеседник говорит медленно и отчетливо и готов оказать помощь.</p>	<p>B-1. Понимает основные идеи четкого сообщения, сделанного в среднем темпе носителей языка на разные темы, хорошо известные по работе, учебе, касающиеся досуга и т.п. Может общаться в большинстве ситуаций, которые возникают во время пребывания в стране изучаемого языка. Может составить связное сообщение на известные или интересующие темы. Может передать впечатления о событиях, обосновать свое мнение и планы на будущее.</p>	<p>C-1. Понимает содержание больших по объему текстов, разных по тематике, распознает их значение на уровне смысла. Говорит спонтанно в темпе носителей языка, не испытывая затруднений в выборе языковых средств. Гибко и эффективно использует язык для общения в научной и профессиональной деятельности. Может создать точное, детальное, хорошо сконструированное сообщение на любую тему, демонстрируя владение моделями организации текста, средствами связи его элементов.</p>
<p>A-2. Понимает отдельные предложения и часто встречающиеся выражения, связанные с основными сферами жизни (например сведения о себе и членах своей семьи, покупки, устройство на работу и т.п.). Может выполнять задачи, связанные с простым обменом информацией на знакомые или бытовые темы. В простых выражениях</p>	<p>B-2. Понимает общее содержание текстов на разные темы, в том числе по специальности. Говорит достаточно быстро в среднем темпе носителей языка и спонтанно, что обеспечивает возможность общения с носителями языка без особых затруднений для любой из сторон. Может сделать четкое подробное сообщение на различные</p>	<p>C-2. Понимает любое по содержанию устное или письменное сообщение, может составить связный текст, опираясь на разные источники. Говорит спонтанно, в темпе, с высокой степенью точности, подчеркивая оттенки значений в различных ситуациях общения.</p>

может рассказать о себе, своих родных и близких, описать основные стороны повседневной жизни.	темы и изложить свой взгляд на проблему, показать преимущества и недостатки разных мнений.	
---	--	--

Разработчики «Общеввропейских компетенций владения иностранным языком» справедливо утверждали, что точное определение дескрипторов и их реализация для каждого уровня владения языком должны создаваться по мере накопления опыта учебными заведениями стран – участников проекта. Реализация уровней по четырем видам речевой деятельности выглядит следующим образом:

Общеввропейская система уровней владения неродными языками

Уровень	Понимание		Говорение		Письмо
	Аудирование	Чтение	Диалог	Монолог	
Выживание A-1	Понимание отдельных знакомых слов и очень простых предложений в четкой и относительно медленной речи в аутентичных ситуациях повседневного общения	Понимание в тек-сте (например в объявлениях, каталогах, плакатах) знакомых имен, слов, а так-же простых предложений	Умение участвовать в диалоге при условии, если партнер по общению по просьбе собеседника повторяет свое высказывание или перефразирует его, а также умение задавать простые вопросы, касающиеся известных тем, и отвечать на подобные вопросы в свой адрес	Умение, используя простые фразы и предложения, рассказать о месте своего проживания, о знакомых людях	Умение написать простую открытку (например поздравление с праздником), заполнить формуляр, написать свою фамилию, национальность, адрес и др.
Допоговоровый A-2	Понимание отдельных предложений и наиболее употребительных слов, если речь идет о простой информации, касающейся личной жизни, семьи, покупок, ближайшего окру-	Понимание очень коротких простых текстов. Умение найти интересующую информацию в простых текстах повседневного общения (рекламе, проспектах, меню, расписа-	Умение обмениваться информацией на знакомую тему в простых наиболее типичных ситуациях общения. Умение поддержать короткий разго-	Умение, используя простые предложения, делать небольшие сообщения о своей семье, других людях, учебном заведении, будущей работе	Умение делать простые короткие записи или сообщения, а также писать несложные письма личного характера (например выразить благодарность кому-ли-

	жения, учебы. Понимание, о чем идет речь в простых и небольших по объему сообщениях	нии). Понимание коротких простых писем личного характера	вор, но неумение вести длительную беседу		бо за что-либо)
Пороговый В-1	Понимание основного содержания высказываний на известную тему или проблему (например «работа», школа», «свободное время»). Понимание основного содержания некоторых радио- и телепередач о текущих событиях, а также передач, связанных с личными и профессиональными интересами. Речь говорящих должна быть четкой и относительно медленной	Понимание текстов, построенных на лексике повседневного и профессионального общения. Понимание описания событий, чувств, намерений в письмах личного характера	Умение общаться в большинстве ситуаций повседневного общения. Умение без предварительной подготовки участвовать в диалогах на знакомую или интересующую тему (например «хобби», «семья», «текущие события», «путешествие»)	Умение строить связанные высказывания о своем личном опыте, событиях, рассказывать о своей мечте, надеждах и желаниях. Умение кратко высказываться о своих взглядах и планах на будущее. Умение передавать содержание книги или фильма и выражать свое отношение к этому содержанию	Умение писать простой связный текст на знакомую тему. Умение писать письма личного характера и сообщать в них о своих личных впечатлениях
Пороговый продвинутый В-2	Понимание развернутых высказываний (докладов, лекций) и содержащихся в них аргументов, касающихся относительно знакомой тематики. Понимание почти всех телевизионных новостей, если их персонажи говорят на литературном языке	Понимание статей и сообщений, в которых затрагиваются современные проблемы. Понимание точки зрения их авторов. Понимание художественной прозы.	Умение без подготовки и с определенной степенью свободы участвовать в диалогах с носителем изучаемого языка. Умение принимать активное участие в дискуссиях по знакомой проблеме, обосновывать свою точку зрения	Умение понятно и ясно высказываться на многие темы, имеющие отношение к личным интересам говорящего. Умение объяснить свою точку зрения по важной проблеме, высказывая аргументы «за» и «против»	Умение писать развернутый текст, затрагивающий различные темы, касающиеся сферы личных интересов пишущего. Умение письменно передавать информацию или ход своих мыслей в сочинении или сообщении, аргументируя свою точку зрения. Умение писать письма личного и официального характера, выделять в них то, что является важным

<p>Высокий С-1</p>	<p>Понимание развернутых высказываний монологического и диалогического характера, имеющих четкую логическую структуру. Почти свободное понимание всех телевизионных программ и фильмов</p>	<p>Понимание сложных художественных и нехудожественных текстов, их стилистических особенностей. Понимание также специальных статей и технических инструкций большого объема, даже если они не касаются сферы деятельности читающего</p>	<p>Умение спонтанно, бегло, не испытывая трудностей в подборе слов, выражать свои мысли. Речь говорящего отличается разнообразием языковых средств и точностью их употребления в ситуациях профессионального и повседневного общения. Умение точно формулировать свои мысли и выражать свое мнение, а также активно поддерживать любую беседу</p>	<p>Умение строить высказывание политематического характера, развивая отдельные аспекты затрагиваемых тем и делая соответствующие выводы</p>	<p>Умение четко и логично выражать свои мысли в письменной форме и подробно освещать свои взгляды. Умение подробно излагать в письмах, сочинениях, докладах сложные проблемы, выделяя то, что представляется наиболее важным. Умение писать различные тексты, используя разнообразные языковые средства в зависимости от предполагаемого адресата</p>
<p>Владение языком в совершенстве С-2</p>	<p>Свободное понимание любой разговорной речи при непосредственном или опосредованном общении (например, радио, телевидение и др.). Свободное понимание речи носителя языка, говорящего в быстром темпе, при условии, если есть возможность привыкнуть к индивидуальным особенностям его произношения</p>	<p>Свободное понимание всех типов текстов, относящихся ко всем стилям и жанрам</p>	<p>Умение свободно участвовать в любом разговоре и дискуссии, владея при этом разнообразными идиоматическими и разговорными средствами языка. Умение бегло высказываться и выражать любые нюансы значения. Умение быстро перефразировать свое высказывание, если возникают трудности в использовании языковых средств</p>	<p>Умение бегло и свободно высказываться, используя широкий спектр языковых средств официального и неофициального общения. Умение обратить внимание на наиболее важные моменты высказывания</p>	<p>Умение писать логично и последовательно построенные тексты, используя при этом необходимые стилистические средства. Умение писать сложные письма, отчеты, доклады, статьи, которые имеют четкую и ясную структуру. Умение писать рецензии и аннотации на художественные произведения, а также на работы, относящиеся к сфере профессиональной деятельности.</p>

Шкала уровней владения языком получила широкое распространение благодаря ее пригодности для всех иностранных языков, нацеленности на практическое овладение языком и отражению интересов различных профессиональных и возрастных групп учащихся. Заслугой создателей школы следует считать не только описание самих уровней, но и разработку параметров для их выделения. К числу таких параметров относятся:

1. коммуникативные задачи, которые учащиеся могут решить средствами изучаемого языка на каждом этапе обучения;
2. сферы общения, ситуации общения, темы, в рамках которых такие задачи решаются, то есть была определена предметно-содержательная сторона общения;
3. степень лингвистической и экстралингвистической корректности решения поставленных коммуникативных задач.

Успешность продвижения учащихся от одного уровня к другому зависит от ряда обстоятельств, среди которых первостепенное значение имеют:

1. **сложность языка изучения с точки зрения его легкости – трудности.** Как известно, по степени сложности языки принято подразделять на четыре группы: первая – итальянский, испанский; вторая – английский, французский, немецкий; третья – русский, финский, венгерский, польский, иврит, турецкий; четвертая – арабский, китайский, японский, корейский, то есть иероглифические языки [254];
2. **количество часов, отводимых на изучение языка;**
3. **способности обучающихся к овладению языком.** Согласно многим наблюдениям, для достижения порогового уровня требуется около 1500 учебных часов.

Российские методисты включились в европейскую систему исследования уровней владения иностранными языками с середины 1990-х годов. Система уровней владения современными неродными языками была уточнена для российской специфики условий обучения (см.: Гальскова Н.Д., 2000). В ходе эксперимента по апробации Общевропейского языкового портфеля в России были установлены следующие соответствия звеньев системы российского языкового образования системе уровней, принятой в европейских странах. Н.Д. Гальскова пишет, что в школах России возможна и реальна асимметрия в овладении различными видами коммуникативной деятельности. Так, например, целевые установки в области обучения устной речи в обычной образовательной школе соответствуют уровню выживания, а чтению – допороговому уровню. Тем самым реализуется положение об объективном ограничении требований к уровню владения иностранными языками учащимися общеобразовательных школ. Применительно к средней школе выделяются базовый (допороговый) и пороговый уровни владения языком. Пороговый уровень выпускника средней школы служит основой для дальнейшего обучения и достижения более высоких уровней.

Обращение к общевропейской системе уровней владения неродными

языками дает каждому учащемуся и каждому учителю реальную возможность:

1. получить четкое и объективное представление о достигнутых ими результатах;
2. оценивать свой коммуникативный опыт и корректировать, в случае необходимости, приемы изучения и обучения языку.

Данная система должна послужить инструментом для разработки единых требований к языковой подготовке обучаемых различных категорий и в казахстанском образовании для того, чтобы создать реальную основу для социальной мобильности граждан нашей страны, иметь выход в общеевропейское образование, повысить шансы наших учащихся на рынке труда.

§ 4. Компоненты содержания обучения

Под содержанием обучения понимается все то, чему учитель должен научить, а учащиеся – научиться в процессе обучения. Содержание обучения иностранному языку в широком смысле должно отражать потребности государства, общества, личности и должно быть представлено в контексте языкового образования в динамике развития **языковой картины мира** в сознании учащихся. Оно должно быть ориентировано на формирование жизненных смыслов учащихся. При отборе содержания необходимо ориентироваться на жизненную ценность информации, на формирование в сознании учащихся **целостной картины мира, образа мира**. Для этого в содержании должны быть представлены в единстве и гармонии **мир природы, мир предметов, мир человеческих отношений**. Это позволит учащимся познавать мир целостно, ориентироваться в многообразии систем отношений: человек-природа, человек-предмет, человек-человек, что будет способствовать формированию и развитию общечеловеческих ценностей: идей Добра, Истины и Красоты. Идеи Добра формируют у учащихся чувства симпатии, доверия, желание общаться и чувствовать себя комфортно, быть искренним и добрым, а не злым и завистливым. Идеи Истины стимулируют познавательную активность ученика, стремление к поиску и принятию решений. Истина определяет путь познания мира, она не может существовать в неизменном виде: она постоянно преобразовывается в сознании человека и меняет самого человека. Познание истины – постоянный процесс самодвижения и самосовершенствования. Идеи Красоты воспитывают у учащихся способность видеть, чувствовать и понимать красоту Природы и Человека, красоту природосообразных и культуросообразных, человеческих (гуманных) отношений. Идеи Добра, Истины и Красоты, заложенные в содержании обучения с учетом возрастных потребностей учащихся, выступают линиями преемственности в образовании личности. Содержание должно отражать преемственность в развитии субкультуры учащегося определенного возраста: субкультура дошкольника отличается от субкультуры подростка и, следовательно, языковые и неязыковые средства выражения мысли будут разными. Содержание обучения должно быть направлено на развитие духовно-

нравственных позиций, лично значимых установок и общественно приемлемых отношений. В содержании обучения иностранным языкам должно быть заложено содержание потребностей обучающихся определенного возраста. При таком подходе иностранный язык становится не отдельным предметом обучения, а вписывается в единую стратегию развития личности средствами языкового образования в целом и иностранного языка в частности.

Содержание обучения необходимо отбирать и структурировать по принципу: это важно для образования ученика, для его жизненных установок и ценностей, а не потому, что с помощью данного текста можно закрепить грамматическое правило. **Процесс обучения должен быть направлен на решение жизненно важных задач, необходимых для развития личности ученика.**

Содержание обучения не является постоянным, современные исследователи рассматривают его как постоянно развивающуюся категорию. Оно определяется Государственным стандартом и программой обучения, зависит от целей и этапа обучения. В средней школе содержание обучения направлено на **достижение порогового уровня** владения языком, достаточного для последующего доучивания в соответствии с потребностями учащихся.

В теории обучения иностранным языкам до настоящего времени нет единой точки зрения на проблему компонентного состава содержания обучения иностранным языкам. Наиболее часто у разных авторов встречаются следующие компоненты: знания, навыки, умения. Иными словами, содержание обучения иностранным языкам составляет учебный материал (знания), а также процесс его усвоения (навыки и умения). Таким образом, в нем отражается **предметный и процессуальный** аспект. Предметный аспект соотносится с разнообразными знаниями, а процессуальный – это **навыки и умения** использовать приобретаемые знания в различных ситуациях общения.

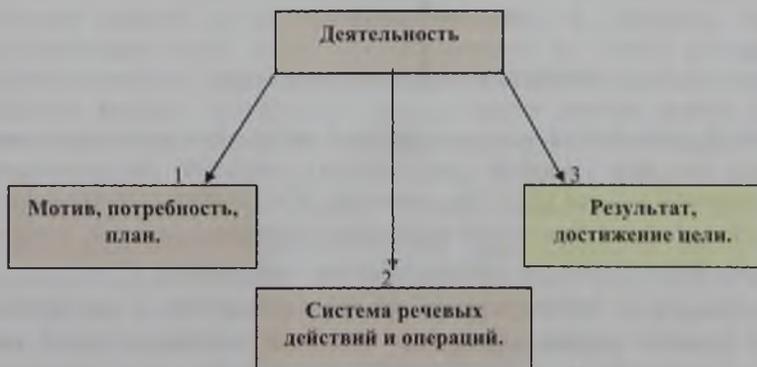
Для рассмотрения вопроса о содержании обучения необходимо определить некоторые ключевые слова и понятия. Для методики существенное значение имеет различие языка и речи.

Язык – это система языковых средств, необходимых и достаточных для общения, и система правил их использования. Речь представляет собой реализацию языковой системы в конкретных актах общения, это форма общения, опосредованная языком. Речь – это социальный феномен, и ее порождение есть прежде всего решение мыслительных задач. Речь не есть процесс общения, так как процесс общения связан с понятием **речевая деятельность**, но речь – это способ оформления мысли в самом процессе общения, то есть в речевой деятельности. Речь реализуется в виде устного или письменного текста, и, следовательно, **речь есть текст**. Речь как процесс трактуется в виде речевой деятельности. Таким образом, понятие **речь** включает продукты

речевой деятельности или речевые произведения. Речь представляет собой индивидуально-психический феномен, а язык – явление только общественное. Речь динамична, подвижна, **ситуативно обусловлена**, окказиональна, то есть индивидуальна. Язык узуален, т.е. нормативен, постоянен и устойчив. Пользуясь языком, человек всегда создает свою речь, творчески используя приобретенные речевые навыки. Различают **единицы языка** и **единицы речи**. К единицам языка относятся фонемы, морфемы, слова, устойчивые словосочетания, предложения, микро- и макротексты и т.д., то есть, все то, что отражено и описано в языковых учебниках и словарях. К единицам речи относятся **ситуативно обусловленные высказывания разной протяженности**. Единицы речи непременно соотносятся с конкретной ситуацией общения. Дифференцировать единицы языка и единицы речи, то есть **языковой и речевой материал**, сложно, т.к. одна и та же единица, например слово, может быть одновременно и единицей языка, и единицей речи. Например, в словаре слово «пожар» является единицей языка. Но если кто-то кричит на улице: «Пожар, пожар!» – то это единица речи.

В настоящее время проблема содержания обучения рассматривается с позиции деятельностного подхода. **Деятельностный подход** к обучению иностранным языкам подчеркивает бесполезность знаний, умений и навыков, если они не реализуются в деятельности общения на иностранном языке. В деятельности выделяют внешнюю структуру. Она начинается мотивом или потребностью и планом и завершается результатом, то есть достижением намеченной цели. В середине же лежит динамическая система конкретных речевых действий и операций. Знание строения речевой деятельности существенно как для учителя, так и для ученика, т.к. оно позволяет более точно управлять ее формированием.

Представим внешнюю структуру деятельности схематически:

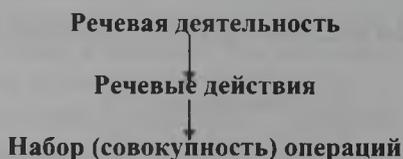


Согласно деятельностному подходу объектом обучения является

речевая деятельность в таких ее видах, как слушание, говорение, чтение, письмо, а язык выступает только как средство реализации этой деятельности. Речевая деятельность – понятие психолингвистическое. Это процесс передачи и приема информации, то есть процесс речепорождения и речевосприятия, процесс продукции и рецепции речевых произведений. Это речевое воздействие на поведение общающихся. Речевая деятельность – это средство осуществления вербального общения.

Л.С. Выготский выделял речевую деятельность как фундаментальную деятельность человека и видел в ней богатейшие возможности развития личности, осознание человеком всех познавательных процессов. По мнению ученого, в этой деятельности отражены различные психические процессы и личностные качества человека: восприятие, память, мышление, эмоциональные и волевые качества. От развития речевой деятельности зависит также и общая культура человека. Особенности развития речевой деятельности обусловлены процессами мышления и сознания. Они оказывают существенное влияние на процесс обучения школьников разного возраста.

При овладении иностранным языком мы оперируем языковым материалом: лексическим, грамматическим, фонетическим и речевым материалом: словами, словосочетаниями, речевыми штампами, целостными предложениями, а также связными текстами. Мы оперируем также и действиями с этим материалом. Речевое действие выступает как единица деятельности, а операция – это простейшая психологическая единица, которая подчиняется речевому действию и через него деятельности в целом. Вычленим иерархическое строение компонентов речевой деятельности:



Таким образом, каждое речевое действие имеет сложную операционную структуру, то есть состоит из набора операций и порождается коммуникативной задачей (КЗ). Так, например, КЗ – сообщить информацию, а речевое действие будет называться **сообщение информации**; или, например, КЗ – убедить кого-то в чем-то, речевое действие – **убеждение** и т.д.

Роль памяти в жизни человека трудно переоценить: в приобретении знаний, в изучении языков. Люди всех времен относились к памяти как к большой ценности. Для анализа речевой деятельности существенны два вида памяти: 1) **долговременная** (постоянная) и 2) **кратковременная**

(оперативная). Долговременная память является хранилищем всех приобретенных ранее знаний. Долговременная память хранит не только языковые знания, но и результат познавательной деятельности человека вообще. Сама же деятельность осуществляется при помощи кратковременной памяти. Это текущее запоминание в процессе деятельности. Экспериментально было установлено, что объем кратковременной памяти равен 7 ± 2 единицы, то есть такое количество языковых единиц человек может удерживать в памяти после однократного предъявления.

Для овладения речевой деятельностью необходима также соответствующая речевая практика, в результате которой формируются речевые навыки и речевые умения. Навык есть способность автоматизированно совершать речевые действия или операции, это автоматизированный компонент сознательно выполняемой деятельности. Навык характеризуется:

1. **автоматизированностью**: при хорошо сформированном навыке операции осуществляются без участия сознания;
2. **устойчивостью**: хорошо сформированный навык с трудом поддается изменению. Следствием устойчивости навыка является интерференция.

Интерференция – это столкновение вновь формируемого навыка в иностранном языке с уже сформированным навыком в родном языке, то есть это отрицательное влияние родного языка на иностранный язык. На овладение иностранным языком существенное влияние оказывает не только интерференция на лексическом, грамматическом и фонетическом уровнях, но и прагматическая интерференция. Это перенос навыков общения и стереотипов поведения, усвоенных в родном языке, в родной культуре на иностранный язык, в чужую культуру. И как следствие – ошибки в вербальном (речевом) и невербальном поведении, которые часто не осознаются иностранцем, но на которые очень чутко и даже болезненно реагируют носители языка. Третья характеристика навыка – это его **гибкость**. Под гибкостью навыка понимают его способность к переносу, то есть сформированный навык может функционировать на новом речевом или языковом материале, например, грамматический навык спряжения глаголов в настоящем времени проявляется при спряжении любого нового глагола. Навыки могут быть перенесены также из родного языка в иностранный. Такой перенос навыка означает положительное влияние родного языка на овладение иностранным языком. Четвертая характеристика навыка – это его **обусловленность**. Навык необходимо «запустить», т.е. что-то должно послужить сигналом к началу его функционирования. Чаще всего в качестве такого сигнала используют правило или инструкцию или знакомую ситуацию. Пятая характеристика навыка – **репродуктивность**: навык всегда воспроизводит заученное действие, он лишен творческого начала и функционирует в соответствии с созданным стереотипом. Все названные

свойства навыка характеризуют любой навык: и речевой, и двигательный, и мыслительный. Однако **речевые навыки** наделены еще дополнительными характеристиками:

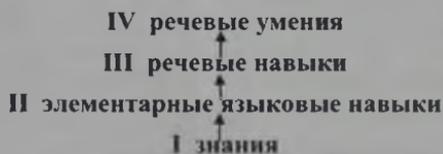
1) **комплексность речевого навыка**. В речевой деятельности на любом языке мы автоматизированно используем языковой материал: фонетический, лексический и грамматический. Поэтому правомерно говорить о фонетических, лексических и грамматических навыках. Их разграничение условно, все они тесно взаимосвязаны. Например, автоматизированное употребление лексических единиц всегда предполагает их произнесение или написание. Таким образом, **речевой навык** выступает в комплексе, это комплекс элементарных или простейших навыков. Комплексность речевого навыка позволяет выделить следующие элементарные навыки, которые являются его компонентами: **произносительные, интонационные, графические, орфографические, лексические, грамматические навыки**. Эти простейшие навыки называют **языковыми навыками**. Языковой навык – это одна из сторон речевого навыка; 2) вторая дополнительная характеристика речевого навыка – его **языковая оснащенность**: **речевой навык** – это способность автоматизированно осуществлять речевые действия и операции с разнообразным языковым материалом: фонемами, буквами, лексическими единицами, грамматическими формами и т.д. Речевые навыки позволяют осуществлять речевую деятельность.

Речевое умение – это способность осознанно управлять речевыми навыками, способность учащегося использовать различные виды речевой деятельности на основе приобретенных знаний и сформированных навыков. Умения характеризуются осознанностью, комплексностью, самостоятельностью, продуктивностью, динамизмом. **Сознательность** есть одна из важнейших характеристик речевого умения, радикально отличающая его от речевого навыка. Навык может быть простейшим, элементарным, а умение элементарным быть не может, оно связано с управлением несколькими навыками. Поэтому умение всегда сложно и характеризуется комплексностью. Кроме того, умение отличается от навыка своей продуктивностью. Если навык репродуктивен, то есть повторяет заученное действие, то умение продуктивно, это всегда творчество. Умение – это способность спонтанно и осознанно использовать именно тот комплекс навыков, который необходим в данный момент. **Самостоятельность умения** проявляется в возможности переноса одного вида деятельности в другой. **Динамизм умения** предполагает возможность находить разные стратегии пользования средствами языка в зависимости от конкретных условий и задач общения. Для речевого умения также характерна **языковая оснащенность**. Она вытекает из языковой оснащенности речевых

навыков, которые являются основой и компонентами речевого умения. Речевые навыки и речевое умение соотносятся между собой как части и целое. Навыки входят в состав умений в качестве их компонентов. Так, умение говорить предполагает владение лексическими, грамматическими, фонетическими навыками. В соответствии с существующими видами речевой деятельности выделяются речевые умения: **аудировать** (понимать речь в ее звуковом выражении); **говорить** (излагать мысли в устной форме); **писать** (передавать мысли в письменной форме); **читать** (понимать речь в ее графическом выражении); **переводить** (передавать содержание речи средствами другого языка). Речевые умения – это владение разными видами РД как средством коммуникации. Можно утверждать, что формирование речевых умений является главной задачей в обучении языку, так как от уровня сформированности умений зависит эффективность речевого общения.

З н а н и я – это результат усвоения фактов, понятий, закономерностей, различных правил, то есть это объем информации по определенному вопросу в какой-либо сфере деятельности. Языковые знания есть система ориентиров, опора на которые позволяет осуществлять речевую деятельность. Языковые знания могут быть произвольно усвоенными в результате наблюдения и подражания речи других людей или усвоенными произвольно в результате концентрации внимания на языковой форме, то есть выученными. Руководствуясь принципом сознательности в обучении, приобретение знаний на основе правил, заучивания языковых структур считается наиболее эффективным способом овладения системой языка. Процесс приобретения знаний – это познавательный или когнитивный процесс. Термин «знания» подразумевает теоретическое владение материалом, а термин «деятельность» является использованием знаний на практике.

Знания ложатся в основу навыков и умений и входят компонентом в навыки:



Таким образом, мы рассмотрели некоторые ключевые слова и понятия, необходимые для раскрытия вопроса о содержании обучения: язык и речь, единицы языка и единицы речи, деятельность, речевая деятельность, деятельностный подход к обучению, долговременная и кратковременная виды памяти, знания, языковые навыки, речевые навыки, речевые умения, интерференция и перенос навыков.

Содержание обучения составляет одну из кардинальных проблем

методики, так как призвано ответить на вопрос «чему учить: языку или речи?». Этот вопрос остается дискуссионным. Большинство сторонников коммуникативной методики считают приоритетным началом в обучении речь, то есть овладение приемами построения и понимания элементарных речевых высказываний в зависимости от ситуации общения. Они исходят из того, что начинать нужно с обучения речи и строить обучение от **речи к языку**, так как изучение языка как лингвистического феномена обеспечивает знание системы языка, но это знание само по себе не ведет к пользованию этой системой в общении. Однако выбор объекта обучения зависит от цели занятий, сложности материала и методических пристрастий, которыми руководствуется учитель в своей работе. Приоритет речи подходит больше всего для работы на интенсивных курсах и при опоре на коммуникативные методы обучения.

Процесс обучения складывается из обучения иноязычному языковому материалу и из обучения деятельности общения. **Оба аспекта одинаково важны.** В рамках традиционного обучения языку рекомендуется **разумное сочетание работы над языком и речью**, когда усвоение системы языка подкрепляется ее применением в разных ситуациях общения. На такой путь обучения ориентирует, в частности, сознательно-практический метод.

Если цель обучения представляет собой многоаспектное понятие, то и содержание обучения не может не быть многокомпонентным. Несмотря на спорность многих вопросов, связанных с компонентным составом содержания обучения иностранным языкам, можно, тем не менее, выделить те компоненты, которые единодушно включаются в его состав [37]:

Компоненты содержания обучения иностранным языкам

Предметный аспект содержания обучения	Процессуальный аспект содержания обучения
<p>1. Языковой материал (фонетический, лексический, грамматический, орфографический); речевой материал (речевые высказывания разной протяженности);</p> <p>2. Сферы общения, ситуации общения, темы, тексты;</p> <p>3. Страноведческие и лингвострановедческие знания;</p> <p>4. Коммуникативные цели и намерения (коммуникативные задачи).</p>	<p>Навыки и умения иноязычного устного и письменного общения:</p> <p>1. Навыки оперирования языковым и речевым материалом;</p> <p>2. Умения говорить, читать, аудировать, писать, переводить;</p> <p>3. Общеучебные навыки и умения:</p> <p>а) интеллектуальные умения;</p> <p>б) организационные умения;</p> <p>в) компенсационные (стратегические) умения.</p>

Рассмотрим коротко выделенные компоненты содержания обучения.

1. **Языковой и речевой материал** в содержании обучения – это слова, грамматические, фонетические явления; микро- и макротексты, диалоги; речевые образцы, стереотипы и штампы. Если современная цель обучения иностранным языкам формулируется как подготовка учащихся к реальной

межкультурной коммуникации, то недостаточно усвоения только языковых явлений. Чтобы приблизиться к новой культуре, к иному мировоззрению и мироощущению, необходимо **усвоение новой системы понятий**, то есть концептуальной картины мира, которая находится в основе языковых явлений. Именно поэтому при работе над языковым материалом, и прежде всего над лексикой, большую роль играет национально-маркированная безэквивалентная, фоновая и коннотативная лексика. Как известно, лексическое значение слова имеет ядро – **денотат** и **коннотаты** – добавочные, сопутствующие значения: эмоциональные, экспрессивные, стилистические «добавки» к основному значению. Коннотативные значения слова часто не совпадают в разных языках и придают ему особую **национальную окраску**.

2. Как справедливо отмечает И.А. Зимняя, язык «беспределен», поэтому необходимо ограничение содержания обучения. Это ограничение достигается за счет достаточно обозримого числа сфер общения, тем, ситуаций общения и т.д. Значимость предметного, содержательного аспекта обучения сегодня возрастает.

Сфера общения – это исторически сложившаяся область коммуникации, включающая в свой состав различные темы общения, ситуации общения и языковой материал для реализации ее содержания. На занятиях по языку обычно выделяют **учебно-профессиональную, социально-культурную, бытовую, общественно-политическую и официально-деловую сферы** [254]. Сферы общения, в свою очередь, соотносятся с определенными типами речи, а именно:

1. сфера материально-практической (производственной) деятельности человека – **специальная речь**;
2. сфера бытовых отношений – **разговорная (обиходная) речь**;
3. сфера культурологического общения (художественное и научное творчество) – **художественная и научная речь**;
4. сфера общественно-политической (социальной) деятельности – **публицистическая речь**, включая речь различных средств массовой коммуникации.

Таким образом, **сферы общения** – это сферы практического использования языка, в которых реализуются соответствующие типы речи. Каждая сфера общения неотделима от условий, в которых это общение протекает, от обстановки в самом широком смысле слова и от конкретного экстралингвистического контекста. Однако выделение профессиональной сферы общения в качестве типичной для учеников, думается, несколько условно. Даже если ребенок имитирует в данной сфере представления о какой-либо профессии, то это скорее сфера игр и увлечений.

Экстралингвистический контекст или контекст коммуникации отвечает на вопросы, почему и как совершается речевой акт. Данный контекст включает

ситуации общения, определяющие, кто, где, когда, с какой целью порождает и воспринимает речевое высказывание. Ситуации общения можно рассматривать как совокупность обстоятельств, в которых реализуется общение. Речевое общение невозможно вне ситуации. С одной стороны, коммуникативная ситуация является **стимулом к речевому общению**, с другой стороны, ситуация является **полноправной составной частью коммуникации**. При этом многие элементы речевой коммуникации не имеют вербального выражения, так как они даны в ситуации и подсказывают предметное содержание высказывания. Ситуация общения зависит от коммуникативной задачи, поэтому она вносит ограничение в предметно-содержательный план речи, уточняет и проблемно заостряет его. Ситуация включает в себя речевые и неречевые условия. Именно поэтому И.Л. Бим правомерно относит ситуацию общения к содержанию обучения.

Сферы общения обладают информативной спецификой, что дает основание вычленив в рамках каждой сферы определенную совокупность тем, составляющих предмет обсуждения или восприятия. **Тема** - это предметная область, **обобщенное наименование широкого фрагмента действительности**. Чаще всего такие темы представлены в программах по иностранному языку, например, «Я и мои интересы», «Семья», «Окружающая среда», «Отдых» и т.д. Но тема может быть рассмотрена и как «**принадлежность**» конкретного текста или высказывания, как структурный компонент текста или ситуации общения. В этом просматривается естественная взаимосвязь темы, ситуации общения и текста. Тематический компонент содержания обучения иностранным языкам организован чаще всего концентрически, по принципу спирали. Это значит, что на каждой последующей ступени изучения языка тематика повторяется на новом уровне, усложняется за счет подключения проблем, актуальных для каждого возрастного контингента учащихся. Для наших учебников характерна тематическая и проблемно-ситуативная организация учебного материала.

Тексты наряду с тематикой служат основой для практического овладения иностранным языком. Они представляют собой связную последовательность устных и письменных высказываний, которые понимаются или порождаются в процессе речевой деятельности. Текст есть продукт речевого высказывания, содержащий необходимую для передачи информацию. Информация и структурно-содержательные особенности текста определяются темой общения в рамках конкретной сферы функционирования языка и речевой ситуации. В связи с направленностью учебного процесса по иностранным языкам на ситуации **межкультурного взаимодействия** особую значимость приобретает такая характеристика текста, как **аутентичность**. В настоящее время понятие **аутентичность** трактуется по-разному. Одни авторы считают, что аутентичный текст – это оригинальный текст, не имеющий абсолютно никакой методической обработки. Другие авторы допускают некоторую

степень дидактизации оригинальных текстов при условии, если это не нарушает их достоверности, подлинности, если сохраняется социокультурный фон текста. И.И. Халеева и другие авторы выделяют следующие типы аутентичных текстов: дидактизированные, полуаутентичные, квазиаутентичные, аутентичные.

Дидактизированные тексты – это тексты, подготовленные носителями языка специально для методических целей.

Полуаутентичные тексты – это адаптированные путем сокращения аутентичные тексты для реализации задач обучения.

Квазиаутентичные тексты – это тексты со снятыми трудностями, которые могут оказаться недоступными для учащихся (некоторые сокращения за счет имен собственных, исторических сносков и т.д.).

Аутентичные тексты – это собственно оригинальные тексты, которые написаны носителями языка для носителей языка. Это реальные продукты носителей языка, создаваемые в реальных условиях для хранения и передачи определенной информации, а не для учебного процесса. Реальная коммуникация характеризуется множеством типов текстов:

Тексты			
художественные	регламентирующие повседневное общение	Публицистические	Фильмы
Песни. Считалки. Сказки. Рассказы. Новеллы. Комиксы. Карикатуры. Драматические произведения (отрывки). Загадки. Стихи.	Телефонные разговоры. Рецепты. Этикетки. Личное письмо. Телеграммы. Краткие биографии. Факсы. Реклама. Сообщения. Метеосводки. Расписание. Входные билеты.	Краткие репортажи. Заметки в газету. Научно-популярные статьи. Газетные репортажи. Интервью. Радио-, телепередачи	Мультфильмы. Художественные фильмы. Документальные фильмы.
Фотороманы. Сценарий. Отрывки из романов, поэм. Басни. Пьесы.	Статьи из энциклопедии. Таблицы, графики, диаграммы. Плакаты. Каталоги. Гороскопы. Инструкции. Программы передач. Деловое письмо. Заявление. Объявления на аэропортах и на вокзалах. Географические и другие карты.		

Представленные в таблице типы и виды текстов должны соотноситься с тематикой и коммуникативными задачами, которые решаются в разных ситуациях общения [37].

Примеры взаимосвязи типов текстов с тематикой и коммуникативными задачами:

Тема	Тип текста	Коммуникативная цель/задача
Путешествие Город Транспорт	Карта: географическая; транспортных линий города	Найти на карте ... Наметить на карте маршрут ... Назвать города ...

Актуальность использования именно аутентичных материалов не вызывает сомнения, однако мы не будем категорично утверждать о неэффективности неаутентичных материалов, созданных для учебных целей носителями и не носителями языка. Более того, необходимо разумное и сбалансированное использование аутентичных, неаутентичных материалов, а также материалов различной степени аутентичности, если их отбор не противоречит современному образовательному стандарту, интересам и потребностям обучающихся.

3. Для современной методики обучения иностранным языкам характерно стремление включать **страноведческие сведения из географии, истории, социальной жизни и быта** в содержание обучения, то есть в речевой материал, в частности, в тексты для аудирования и чтения. Такую методическую позицию обозначили термином **лингвострановедческий** или **социокультурный подход в обучении иностранным языкам**, то есть это **соизучение языка и культуры народа СИЯ**. (В.Г. Костомаров и Е.А. Верещагин). **Страноведческие и лингвострановедческие знания** (социокультурный компонент содержания обучения) знакомят учащихся с различными аспектами жизни их зарубежных сверстников, с современностью и историей страны изучаемого языка. Таким образом, на содержание обучения иностранному языку оказывает влияние **социолингвистика**. Это отрасль языкознания, которая изучает соотношение языка и культуры, языка и общества. Каждый народ имеет свою культуру, свои духовные ценности, свое мировосприятие, и это отражается в его языке. **Язык** – это атрибут национальной культуры, один из основных признаков нации, это культурная ценность народа. Он выполняет две главные функции: **коммуникативную**, то есть обеспечивает общение людей, и **кумулятивную**, то есть накопительную и культураносную. Беглость и правильность речи в лексико-грамматическом аспекте не гарантируют взаимопонимания, так как **специфика языка** заключается в отражении системы культурных ценностей народа. Все факты культуры отражаются в языке как в зеркале. Именно языки в первую

очередь выступают носителями национальной культуры, хранителями и средствами передачи всех накопленных человечеством знаний, посредниками межличностных, межнациональных и межкультурных отношений, средствами обеспечения взаимопонимания и сотрудничества народов. Поэтому и обучать иностранному языку нужно как источнику сведений о национальной культуре народа.

Слово культура многозначно. Культура - это продукт человеческой мысли и деятельности. Применительно к обучению языку наиболее значимым представляется понимание культуры как совокупности опыта людей, язык которых изучается, как совокупности результатов деятельности общества в производственной, общественной и духовной жизни. Содержанием иноязычного образования является культура как система духовных ценностей, накопленных обществом во всех сферах – от быта до философии. Отсюда вытекает, что иноязычное образование есть передача иноязычной культуры в познавательном, развивающем и обучающем аспектах. Иноязычная культура – это не только культура СИЯ, это еще и процесс познания языка. В процессе общения язык и культура тесно связаны между собой, так как язык является хранителем культурных ценностей, запечатленных в единицах языка, в устных и письменных текстах. В результате знакомства с культурой страны изучаемого языка учащиеся приобретают знания, навыки и умения, обеспечивающие возможность межкультурной коммуникации, то есть способность к взаимопониманию участников коммуникации, принадлежащих к разным национальным культурам. Овладение межкультурной коммуникацией предполагает максимальный учет национальных особенностей культуры носителей языка. Адекватное участие в межкультурной коммуникации затруднительно без овладения учащимися особенностями культурной жизни носителей языка, так как язык является и составной частью культуры, и ее носителем, и выразителем. Будучи носителем культуры, язык является одновременно и передатчиком культурных ценностей от одного поколения к другому. Овладевая родным языком, ребенок усваивает вместе с ним и обобщенный культурный опыт предшествующих поколений. Знакомство с иностранным языком позволяет овладеть не только новым языковым кодом, но и образом жизни, присущим его носителям, обычаями, достижениями культуры. Сказанное позволяет сделать вывод, что культура в определенном объеме – это один из объектов обучения наряду с языком, речью, речевой деятельностью. Учитывая мировой опыт обучения языкам международного общения, обучающиеся должны овладеть не только умением использовать иностранный язык практически, но и создать в своем сознании на определенном уровне картину мира, свойственную носителю этого языка. Соответственно учебный процесс должен моделировать диалог культур и цивилизаций в реальном современном мире и строиться

на адекватном содержании и соответствующем технологическом обеспечении. **Культурологический аспект** школьного образования должен превратиться из вспомогательных факторов в базовый. Чем разнообразнее страноведческая и лингвострановедческая информация, которой владеет обучаемый, тем обширнее представленная в его опыте картина мира, тем больше у него смысловых опор для оперирования средствами языка. Технология усвоения страноведческих и лингвострановедческих знаний должна научить учащихся понимать феномены иной культуры в их сопоставлении с собственной, исходной культурой.

В новых российских УМК реализуется **современный интеркультурный подход к содержанию обучения** и предлагается перейти от формулы **язык+культура** к формуле **язык через культуру и культура через язык**, сделать общение каналом познания, средством развития, инструментом воспитания и способом овладения видами РД [83]. Познание культуры СИЯ является не самоцелью, а лишь поводом для более глубокого понимания и осмысления своей родной культуры. Знание фактов по истории, литературы, географии и др. имеет смысл лишь в той мере, в какой оно является основой для развития межкультурной компетенции учащегося, для достижения взаимопонимания.

Социокультурный аспект содержания обучения занимает сегодня одну из ведущих позиций, поскольку направлен на коммуникативное и социокультурное развитие школьников, на формирование уровня языковой и социокультурной грамотности. Он моделирует адекватное вербальное и невербальное поведение учащихся в различных ситуациях межкультурного общения. На его основе воспитывается уважение и толерантность к чужой, иноязычной культуре, элементы гражданской культуры. Незнание социокультурного контекста, в котором функционирует иностранный язык, ведет к интерференции культур и затрудняет процесс межкультурного общения. Однако в русле межкультурной парадигмы неверно ограничивать учебный процесс лишь лингвокультурными параметрами СИЯ. Существенное место в учебном процессе занимает **родная лингвокультура**, так как собственный опыт первичен при восприятии иной культуры. Ученик сопоставляет две или более лингвокультуры, обогащает свое сознание чужой лингвокультурой.

4. Развитие иноязычной коммуникативной компетенции как одной из целей обучения возможно исключительно в рамках коммуникативного метода обучения иностранному языку. Это значит, что и в процессе обучения, и для контроля компонентов иноязычной коммуникативной компетенции должны использоваться **коммуникативные задания**. Анализ методической и особенно учебной литературы по иностранным языкам свидетельствует о том, что авторы вкладывают разное понятийное наполнение в термин **«коммуникативное задание»**. По мнению П.В. Сысоева, к отличительным характеристикам коммуникативного задания относятся:

а) **коммуникативная направленность**. Задание должно быть ориентировано на передачу, обсуждение и интерпретацию содержания текста, фильма, беседы и т.д.;

б) **ситуативность**. Любое реальное общение происходит в определенной ситуации, без знания которой невозможно полно и адекватно интерпретировать информацию. Поэтому задание должно содержать информацию о контексте, из которого были заимствованы материалы для обсуждения;

в) **задание должно быть деятельностно-ориентированным** – направленным на развитие умений и навыков, которые, в свою очередь, являются отражением знаний. В реальной жизни мы воспринимаем информацию посредством чтения или аудирования чаще всего не для пересказа (хотя и пересказ не исключается), а для последующего анализа, синтеза, классификации, обобщения, интерпретации и т.д. Например, прослушав рекламную информацию о некоторых курортах в туристическом агентстве, учащиеся должны не пересказывать ее друг другу, а обсуждать достоинства и недостатки каждого варианта, задавать дополнительные вопросы, связанные с проездом, размещением, питанием, экскурсионным обслуживанием и т.д.;

г) **аутентичность заданий**, под которой понимается степень соответствия задания реальной жизненной коммуникативной ситуации. Например, если в реальной жизни, прослушав прогноз погоды, мы делаем вывод, как одеться, то аутентичное коммуникативное задание должно быть направлено на принятие соответствующего решения [222].

Выше шла речь о предметной стороне содержания обучения. Однако в содержании обучения выделяется и его процессуальная сторона, то есть те действия с иноязычным материалом, в результате выполнения которых приобретаются знания о единицах языка, формируются речевые навыки и умения, а также различного рода компетенции. Процессуальный аспект содержания обучения иностранным языкам включает в себя прежде всего **языковые и речевые навыки, речевые умения**. Сформировать речевой навык – значит обеспечить учащимся возможность правильно строить собственные письменные и устные иноязычные высказывания и понимать высказывания других людей, в том числе носителей изучаемого языка. Поскольку условия общения никогда не повторяются полностью и каждый раз человеку приходится заново подбирать необходимые языковые и паралингвистические средства общения, речевые умения носят творческий характер. Они представляют собой результат овладения языком на каждом этапе обучения. Эти умения различаются по видам речевой деятельности: говорение, аудирование, чтение и письмо. Данные умения дифференцируются применительно к разным образовательным учреждениям в программах по иностранным языкам.

Составляющими содержания обучения рассматриваются также

общеучебные умения, которые обеспечивают возможность эффективно учиться, овладеть содержанием учебного предмета. Такие умения подразделяются на **интеллектуальные, организационные и компенсационные** [37]:

1) Умения, связанные с интеллектуальными процессами:

- наблюдать за языковым явлением в изучаемом языке, сопоставлять языковое явление в иностранном языке и в родном языке;
- осуществлять поиск и выделять необходимую или ключевую информацию в соответствии с определенной учебной задачей;
- предвосхищать, прогнозировать информацию, обобщать информацию, оценивать прослушанное или прочитанное;
- фиксировать основное содержание сообщения;
- устно или письменно формулировать основную идею сообщения;
- составлять план, конспект, тезисы;
- делать развернутые сообщения типа доклада;
- составлять таблицы, схемы.

Как видно из приведенного перечня интеллектуальных умений, все они определяют стратегии по усвоению языка, то есть способы приобретения, сохранения и применения приобретенной информации. Стратегии понимания, запоминания, извлечения из памяти информации являются важным источником овладения языком, поэтому усилия преподавателя должны быть направлены на их формирование.

2) Умения, связанные с организацией учебной деятельности:

- работать в разных режимах – индивидуально, в паре, в группе;
- пользоваться справочными материалами;
- контролировать свои действия и действия товарищей;
- обращаться за помощью к учителю, товарищам;
- использовать технические средства и современные технологии.

3) Компенсационные (стратегические) умения. Данные умения проявляются в том случае, если ученик желает передать на иностранном языке речевое сообщение или понять устное или письменное речевое высказывание, но его ограниченные языковые возможности, знания и умения не позволяют ему сделать это успешно. Владение компенсационными умениями дает возможность учащимся:

- пользоваться лингвистической и контекстуальной догадкой;
- использовать в процессе общения парафраз, синонимы;
- обращаться за помощью к собеседнику с просьбой повторить, уточнить свою мысль;
- использовать мимику, жесты для выражения коммуникативного намерения.

Другие авторы (Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова) выделяют в содержании обучения лингвистический, психологический и методологический компоненты, которые по своей сути во многом

совпадают с вышеизложенной точкой зрения на содержание обучения иностранным языкам.

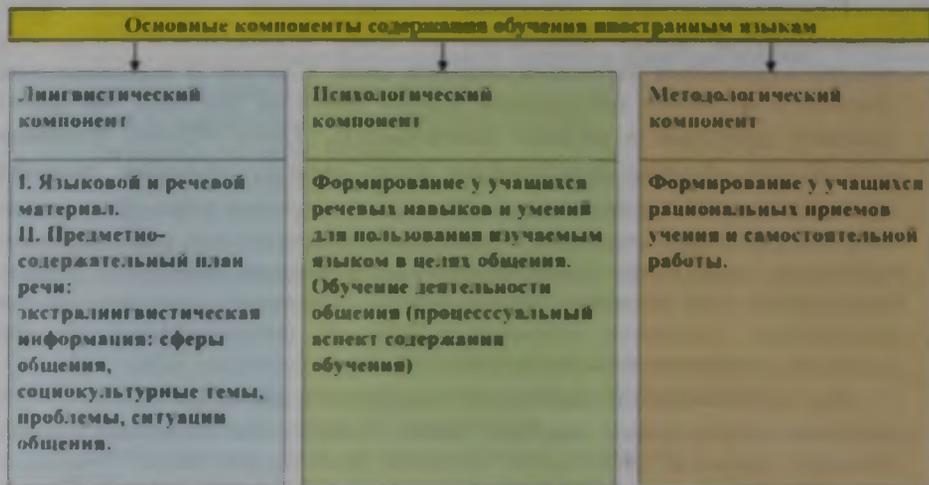
Лингвистический компонент включает языковой материал (строго отобранные фонетический, грамматический и лексический минимумы) и речевой материал (образцы речевых высказываний разной протяженности). В лингвистический компонент содержания обучения входит также экстралингвистическое, внеязыковое, предметное содержание обучения. Этот внеязыковой или предметно-содержательный план речи представлен сферами общения, темами, проблемами и ситуациями общения (предметный аспект содержания).

Психологический компонент содержания обучения – это процессуальный аспект содержания обучения: формирование навыков и умений пользоваться изучаемым языком в целях общения. В деятельностном подходе к обучению иностранным языкам объектом обучения выступают речевые действия и речевая деятельность. Таким образом, основным содержанием обучения иностранному языку является обучение речевой деятельности или деятельности общения при помощи языка. Речь – один из видов деятельности человека. Строем деятельности и ее формированием занимается психология. Психолингвистика занимается строем речевой деятельности. Она исследует речевое поведение человека, описывает модели умственных процессов, операций и действий, которые происходят при слушании, говорении, чтении и письме.

Методологический компонент содержания обучения – это обучение учащихся рациональным приемам учения. Современная дидактика уделяет большое внимание организации активной деятельности самих учащихся. Акцент смещается с активной деятельности учителя на активную деятельность учащихся. Деятельность учителя состоит в том, чтобы осуществлять управление активной и сознательной деятельностью учащихся. Реализация коммуникативно-когнитивного подхода к обучению иностранным языкам предполагает высокую степень активности и сознательности ученика в организации своей учебной работы. Это согласуется с общей установкой Евросоюза на развитие самостоятельности учащихся, их учебной автономии, их ответственности за результаты обучения. Учащиеся должны научиться осуществлять самоконтроль и самокоррекцию, а также самоанализ результатов своей учебной деятельности. Учащихся следует научить пользоваться учебником и учебными пособиями, т. е. фонозаписью и другими компонентами УМК, а также словарями. В условиях изучения иностранного языка в школе особо важное значение приобретает самостоятельная работа учащихся, поскольку языку нельзя научить, ему можно научиться. Важнейшей задачей учителя является обучение учащихся умениям и навыкам рационально учиться. Поэтому учащихся надо учить

наблюдать и замечать факты языка, учить переносу знаний, навыков и умений, приобретенных при изучении родного языка и других школьных предметов, научить их приемам выполнения домашних заданий. В современных учебниках в поле постоянного внимания авторов находится организация деятельности учащихся в процессе изучения ИЯ [83]. Соответствующие рубрики включают советы и рекомендации школьникам по развитию разнообразных учебно-познавательных умений, обеспечивающих процесс освоения ИЯ, например приемы запоминания новых слов, правила работы в паре и в группе, пользование словарем и др.

Представим все изложенное наглядно [192]:



Языковые средства любого языка, также как и речевые произведения – тексты, очень разнообразны. Совершенно очевидно, что ни при каких целевых установках, ни при каком количестве часов овладеть всем этим богатством невозможно, в том числе и в родном языке. Необходим тщательный отбор содержания обучения иностранным языкам применительно к условиям обучения в том или ином типе и виде образовательного учреждения, включая компоненты, отражающие и предметную, и процессуальную стороны содержания обучения. Даже при самых благоприятных условиях задачи обучения становится овладение лишь небольшой частью языковых и речевых средств неродного языка. Это и делает актуальной проблему отбора содержания обучения иностранным языкам.

Как было сказано выше, содержание обучения не является постоянным. Оно изменяется в соответствии с целями обучения иностранным языкам на конкретном этапе исторического развития системы образования. При отборе содержания обучения иностранным языкам учитывается специфика разных типов школ, классов, а точнее, условия обучения. Это касается прежде всего

объема учебного материала. Так, например, в школах с углубленным изучением иностранного языка объем лексического и грамматического материала будет полнее и шире, нежели в обычной общеобразовательной школе. Не менее важным при отборе содержания является также **определение приоритетов формируемых видов речевой деятельности.**

Например, для туристов актуальным является овладение основами устной речи, а для общеобразовательной школы выдвигаются как рецептивные виды РД (чтение и аудирование), так и продуктивные виды РД (говорение, письмо) с их разным соотношением в зависимости от этапа обучения. Языковые знания, прежде всего лексический и грамматический материал, подразделяются на две группы: **продуктивные и рецептивные** в зависимости от того, предназначены ли они для активного употребления в собственных устных и письменных высказываниях или только для узнавания в печатных и аудиотекстах. Поскольку для понимания информации в тексте со слуха или при чтении необходимо знание большего объема языкового материала по сравнению с продуцированием собственных высказываний, то весь объем знаний усваивается учащимися рецептивно, а часть его – продуктивно. Отбор содержания касается также и **предметной стороны содержания обучения**: нельзя обучать учащихся разных типов и видов образовательных учреждений на одних и тех же текстах и ситуациях общения. На уровне отбора сфер и ситуаций общения для детей дошкольного и младшего школьного возраста преимущество отдается игровой сфере.

На старшем этапе предметная сторона содержания обучения должна отражать наряду с другими и интересующую учащихся профессиональную сферу общения, безусловно, в ограниченных пределах. В период становления профессиональных интересов учащихся иностранный язык должен стать надежным средством удовлетворения познавательных интересов. Поэтому в старших классах оправдано расширение и углубление тематики за счет страноведческого, общегуманитарного или естественнонаучного материала. Таким образом, в самом содержании обучения необходимо закладывать механизмы, раскрывающие возможность практического использования иностранного языка как важного средства развития и удовлетворения интересов учащихся, в том числе и внеязыковых. Отбор содержания обучения иностранным языкам традиционно проводится с учетом следующих двух принципов:

1. необходимости и достаточности содержания для реализации целей обучения учебному предмету;
2. доступности содержания в целом и его частей для усвоения учащимися.

В связи со вторым принципом в методике ставится вопрос об отборе минимума языкового, речевого и страноведческого материала. Превышение минимально допустимого содержания обучения без учета реального учебного времени может привести к отрицательным результатам: потере интереса к изучению языка и утрате уверенности в успешном овладении языком. Несмотря

на то, что все компоненты содержания обучения находятся в тесной взаимосвязи друг с другом, при их отборе прослеживается определенная последовательность: **первичным при отборе является предметный аспект содержания обучения**, где особую роль играет тематика, позволяющая определить в рамках конкретных сфер и ситуаций общения характер языкового материала, жанровые и стилистические особенности текстов. Ведущим компонентом при отборе языкового материала является словарь.

§ 5. Основные и вспомогательные средства обучения (СО) и их назначение

Под средствами обучения понимается все то материальное, что оказывает помощь в организации и проведении учебно-воспитательного процесса. **Средства обучения – это технические и нетехнические орудия труда учителя и учащихся.** Когда мы говорим о СО, то отвечаем на вопрос: с помощью чего учить?

Средства обучения делятся на вспомогательные и основные по их роли в учебно-воспитательном процессе. К основным СО относятся все средства, входящие в УМК, а к вспомогательным СО – те средства, которые можно целесообразно использовать в конкретных условиях, но они не входят в УМК. **Основные средства обучения** – это программа, книга для учителя, учебник, книга для чтения, фонозаписи, набор учебно-наглядных пособий, который включает предметные, сюжетные и тематические картинки, а также набор грамматических таблиц. Все эти средства обучения составляют единый учебно-методический комплекс (комплект) – УМК. Следует подчеркнуть необходимость и **обязательность** использования учителем основных СО, чтобы не нарушалась заложенная в учебнике методическая система обучения.

Вспомогательные СО играют вспомогательную роль в учебном процессе. К ним относятся различные методические пособия для учителя, статьи ИЯШ (журнал «Иностранные языки в школе») и другая периодическая литература, классная доска, указка, цветные карандаши, фломастеры, игрушки, предметы, раздаточный материал и др. К этой же группе относится и самое современное СО – компьютер. Видео рассматривается сегодня как неотъемлемый компонент современной методики обучения иностранным языкам. Все СО имеют свои особенности и выполняют свои специфические функции. Они должны соответствовать современным методическим представлениям и основываться на наиболее прогрессивных методических положениях.

Средства обучения иностранному языку:

СО	Для учащихся	Для учителя
Основные средства обучения (компоненты УМК)	Книга для чтения	Программа, книга для учителя
	Учебник, печатные пособия: алфавит, грамматические таблицы, произносительные таблицы, карты, портреты, фотографии; экранно-звуковые пособия: аудиозаписи, слайды, таблицы-фолии; лингвфонный практикум, раздаточный материал.	
Вспомогательные средства обучения (не являются компонентами УМК)	Средства, изготовленные силами учащихся и учителя (игрушки, карточки, различные предметы); словари, разговорники, дополнительные книги (материалы для чтения).	Методическая литература, ИЯШ, магнитофон, телевизор, видео-фильмы, кинофрагменты, компьютер; мультимедийные продукты, компьютерные средства обучения; таблицы, карты в настенном виде и на электронных носителях; информационно-коммуникативные средства: электронные учебники, практикумы, мультимедийные обучающие программы.

Как уже было сказано, к основным компонентам учебно-методических комплектов относятся учебник и книга для учителя. Они представляют собой неразрывное ядро комплекта.

Современные российские УМК состоят из следующих компонентов [83]:

- учебник;
- рабочая тетрадь;
- языковой портфель;
- книга для учителя;
- книга для чтения;
- контрольные задания;
- дидактические карточки и плакаты;
- аудиоприложение (звуковое приложение для работы в классе и дома CD);
- Интернет-страница.

К сожалению, в Казахстане подобных УМК пока нет, поэтому в дальнейшем мы будем ссылаться на российские УМК.

Учебники неразрывно связывают времена и поколения, концентрируют в себе энергию эпохи. Это творческое наследие поколений, передаваемое молодежи. Учебник иностранного языка является микромоделью системы

обучения в целом. Это необходимое средство реализации целей, принципов, содержания и методов обучения. Он включает в себя всю программу действий ученика на каждом году обучения и призван реализовать конечные цели для каждого года, промежуточные цели, подцели и задачи каждого урока и его этапов. Учебник включает все компоненты содержания обучения. Учебник предусматривает развитие всех основных видов РД с помощью упражнений. Согласно традиции учебники обычно организованы по тематическому принципу в параграфы. Параграф охватывает, как правило, серию уроков и имеет большей частью поурочную структуру. Учебник может содержать различные приложения: справочники, словарь. В нем могут быть использованы разные средства наглядности: разнообразные шрифты, таблицы, схемы, рисунки, разного рода символика или условные обозначения. Каким содержанием и методическим смыслом наполнен учебник, зависит от методической концепции его авторов, от уровня развития методики и смежных наук, от полиграфической базы. Учебник материализует систему обучения, обучает живому, современному и аутентичному иностранному языку. Учебник содержит грамматический справочник на родном языке, предназначенный для самостоятельной работы дома. Таким образом снимаются многие трудности и самостоятельная работа становится более успешной. Он содержит также словарь личных и географических имен, который трудно переоценить для работы по формированию социокультурной компетенции. Нельзя не заметить, что некоторые российские учебники нового поколения содержат короткие шутки с иллюстрациями [83]. Учащиеся постепенно учатся воспринимать юмор как часть культуры СИЯ. Освоение этого вида текстов, длиной в одно-два предложения, неразрывно связано с развитием лингвистической компетенции учащегося: значительная часть шуток основана на игре слов, многозначности слова и других тонкостях языка, которые становятся доступными для учащихся.

Рынок отечественных учебников, которые соответствовали бы целям и программам обучения, очень беден. Поэтому ключевой проблемой является сегодня проблема интеграции в учебный процесс зарубежных учебников. Преподавателям нравится богатство полиграфического оформления зарубежных учебников, их аутентичность, современность фразеологии, актуальность ситуаций общения, юмор, интересная тематика и виды заданий, культуроведческие материалы. Но, несмотря на многочисленные достоинства этих учебников, их качество далеко не равноценно. Кроме того, важнейшим требованием к учебнику иностранного языка является систематическая опора на родной язык, использование приемов сравнения и сопоставления. Опора на родной язык – это познавательная ясность. В учебнике по иностранному языку должен иметь место расширенный анализ языковых и культурных феноменов родного и иностранного языков. Это облегчает процесс понимания. Поэтому зарубежные источники должны служить сегодня дополнительным материалом. В качестве основных

средств обучения должны использоваться отечественные учебники, отражающие идеи, заложенные в национальные образовательные стандарты и программы, своеобразие национальных методических школ и учитывающие особенности родного языка. Соавтором или консультантом казахстанского учебника должен быть носитель языка – специалист в области иностранных языков и культур, что обеспечит аутентичность и реалистичность программного содержания. Название учебника должно отражать его внутреннюю, идейную направленность. Учебник должен включать уроки культуроведения как стран изучаемого языка, так и Казахстана, обеспечивающие учащихся релевантными их возрасту учебными материалами для развития социокультурной компетенции в условиях реального включения школьников в диалог (полилог) культур.

В духе сегодняшнего дня необходимо создавать альтернативные, параллельные учебники, которые могли бы использоваться учителями с учетом своих индивидуальных особенностей, методических пристрастий, а также с учетом способностей, склонностей и интересов обучаемых и обеспечили бы вариативное построение учебно-воспитательного процесса.

Рабочая тетрадь является неотъемлемым компонентом УМК. Она дополняет учебник, увеличивая объем тренировки, содержит упражнения, дифференцированные по степени сложности, для работы на уроках в классе и для самостоятельной работы дома. Упражнения в рабочей тетради являются дополнительными к учебнику, направленными на закрепление лексико-грамматического материала и дальнейшее развитие навыков аудирования, чтения, письма. В рабочей тетради много заданий игрового и творческого характера. В ней намеренно предлагается избыточное количество заданий, чтобы дать возможность учителю варьировать по своему усмотрению объем тренировки в зависимости от возможностей и потребностей учащихся. Она выполняется в цвете, что очень важно для мотивации учащихся особенно начальной ступени обучения. Богатый красочный иллюстративный материал служит, несомненно, решению мотивационных задач. В рабочей тетради помещаются также задания и визуальные опоры (карточки) для парной работы, которые могут быть использованы учителем для организации дифференцированной работы на уроке.

Языковой портфель – новый компонент российских УМК, это портфель достижений ученика. Языковой портфель имеет структуру, приближенную к структуре Европейского языкового портфеля. Он служит для того, чтобы ученик сам фиксировал в нем свои достижения, анализировал и выявлял трудности, ставил перед собой дальнейшие задачи. Он предлагает разнообразные дополнительные материалы по освоенным темам и творческие задания, мотивирующие учащихся к самостоятельной работе.

Выполнение творческих заданий развивает активное, осознанное отношение к обучению. Ученик сам выбирает задание для выполнения. Помимо этого, ученик сам включает в языковой портфель любые из своих работ, которые считает подтверждением своих успехов в изучении языка, что, несомненно, способствует развитию навыков самоанализа и самооценки учащихся. Языковой портфель включает также языковой паспорт и языковую биографию, где учащиеся отражают собственные достижения в овладении различными видами речевой деятельности. Таким образом языковой портфель позволяет проследить прогресс в изучении языка, развивать индивидуальные языковые способности.

Книга для учителя является «пультом управления» всем учебно-воспитательным процессом. Только это сможет обеспечить его достаточную целостность и единство. Но это не значит, что учитель не может использовать какие-либо другие учебные пособия, обогащая свою работу, внося в нее элементы творчества. Она призвана выполнять целый ряд очень важных функций:

1. содержать подробную методическую интерпретацию заложенной в учебнике системы обучения и помогать учителю осознать и освоить ее;
2. осуществлять конкретное практическое руководство деятельностью учителя, предлагая ему развернутый план или сценарии уроков;
3. расширять теоретический кругозор учителя, развивать его творчество, повышать его квалификацию;
4. должна дополнять учебник, содержать материалы для аудирования и для контроля. Книга для учителя менее всего напоминает сборник инструкций по реализации целей и задач обучения. Это живой, заинтересованный разговор авторов с коллегами.

В российских УМК нового поколения Книга для учителя содержит описание концептуальных подходов к организации процесса обучения, общую подробную характеристику всех компонентов УМК и методические рекомендации по работе с ними [83]. В нее включено календарно-тематическое и поурочное планирование учебного материала с четко обозначенными целями и задачами каждого урока. Книга для учителя включает также ключи к упражнениям и тестам, дидактические карточки. На дидактических карточках представляются основные лексические единицы, что облегчает их запоминание. Книга для учителя содержит также дополнительные игры и упражнения, позволяющие учителю осуществлять дифференцированный подход в обучении.

Книга для чтения включается в состав УМК на правах избыточного материала, обеспечивающего дифференцированный подход к учащимся. В книге для чтения используются образцы классической, в том числе и детской литературы. В конце учебного года возможна драматизация текстов, постановка спектаклей по материалам для чтения. Для этого в книге для учителя даются методические рекомендации, а музыкальное оформление и

песенный материал содержится в аудиоприложении (CD). Книга для чтения содержит также тексты для чтения на межпредметной основе. Они в значительной мере мотивируют учащихся к освоению иностранного языка как средству познания окружающего мира.

Контрольные задания. Их целью является проверка уровня сформированности фонетических, лексических и грамматических навыков, умений в четырех видах РД: аудировании, чтении, говорении, письме. Также приводятся задания для тестирования знаний в социокультурном аспекте. Контрольные задания находятся в Приложениях с подробной характеристикой видов тестовых заданий и рекомендациями к их выполнению. Так, например, предлагаются следующие **виды тестов**: классификация, заполнение формуляра, дополнение, написание письма, установление соответствия, множественный выбор, клоуз-тест, краткая запись, исключение лишнего, трансформация (преобразование), верно/неверно, завершение, исправление ошибок, сочинение, соединение частей, краткая запись при проверке умений аудирования, единственно верный краткий ответ. В «Методических рекомендациях к контрольным работам» подробно описываются **объекты контроля**, то есть что именно проверяет то или иное задание, и **критерии оценки**. Кроме того, даются ключи с правильными ответами для всех заданий.

Интернет-ресурс УМК содержит страницы для учащихся, их родителей и учителей. Учащиеся могут найти дополнительные упражнения, найти друга по переписке в СИЯ и в своей стране. Родители могут получить здесь интересующую их информацию об УМК. Для учителей существует виртуальная учительская, в которой они могут обсудить волнующие их проблемы, написать письмо авторам учебника. Кроме того, на сайте размещается книга для учителя на иностранном языке.

Учебные комплекты дают учителю большую свободу. Все компоненты УМК тесно взаимосвязаны, и только использование их в комплексе может привести к желаемым результатам. Учителю необходимо отвести достаточно времени и сил на изучение УМК. Только глубоко вникнув в заложенную методическую систему, приняв концептуальные подходы авторов, можно осознанно и в полной мере реализовать заложенные в УМК возможности.

Отнесение программы к средствам обучения крайне условно и спорно, по мнению ряда исследователей. Она не является непосредственным орудием труда учителя, но служит внедрению целей и содержания обучения в учебный процесс. Как известно, программа является директивным государственным документом. Вместе с тем это и продукт научно-исследовательской деятельности. Это делает ее в принципе объектом изучения методики, поэтому И.Л. Бим и В.В. Рогова относят ее к СО, Программа материализует, фиксирует цели и содержание обучения, управляет деятельностью учителя, а также деятельностью авторов учебников. Она задает определенные нормативы, формулирует требования, воздействует на учителя-методиста через учебник и непосредственно. Это и дает основание **условно** рассматривать программу в

рамках категории СО, учитывая в то же время ее специфику и существенное отличие от других непосредственных орудий труда учителя и учащихся. Необходимость пристального изучения программ определяется, прежде всего тем, что они далеки от совершенства.

Программы по всем языкам состоят из трех блоков, соответствующих трем ступеням обучения иностранным языкам в школе: начальная школа, основная школа, старшая ступень обучения. Каждый блок содержит: а) цель обучения иностранным языкам; б) содержание обучения на каждой ступени школы; в) планируемый уровень владения иностранным языком и минимальные требования к уровню подготовки школьников каждой ступени образования.

Количество часов, выделяемых в программах на изучение каждой темы, также как и их последовательность, условны. Учитель, обучающий иностранному языку на **начальной ступени**, должен знать, что выбранные технологии обучения должны способствовать созданию доброжелательной, комфортной для ребенка атмосферы, стимулировать мотивацию к овладению новым языком общения. Перед учителем, работающим в **основной школе**, стоят задачи подготовки школьников к осознанному выбору профиля языкового образования. На **старшей ступени** школы обучение иностранному языку строится на основе профильной дифференциации и носит практикоориентированный характер.

В условиях вариативности и многообразия форм и возможностей изучения языков, альтернативности учебных пособий программа по предмету должна играть особую роль. В противном случае она не сможет служить **основой для функционирования системы обучения иностранным языкам**. По мнению ученых-методистов, программа должна иметь по меньшей мере два варианта (уровня) – **общеконцептуальный и учебно-практический** (Н.Д. Гальскова). Программа первого уровня имеет статус государственной, соотносится с общеевропейскими требованиями и отечественными реалиями. Второй уровень программы представляет собой реализацию концептуальной программы в виде одной из моделей обучения иностранным языкам применительно к конкретному типу учебного учреждения. Таким образом, могут существовать несколько параллельных вариантов программ второго уровня. Они имеют статус **региональных программ обучения предмету**.

Личностно-ориентированная направленность обучения и деятельностный характер обучения иностранным языкам диктуют необходимость сформулировать требования, предъявляемые к программе нового типа:

1. Программа должна исключать жесткое управление деятельностью учителя и ученика, предоставляя им возможность конкретизировать цели и содержание обучения с учетом реальных учебных условий и в соответствии с их личностными возможностями и интересами.

2. Программа выступает в качестве **научно обоснованной концепции обучения учебному предмету** и одновременно в качестве **исходного**

инструмента реализации этой концепции. Программа адресована учащимся не в меньшей мере, нежели педагогу. Она делает ученика ответственным за продвижение к поставленным целям и является его информационно направляющим ориентиром.

3. Любая программа описывает как бы идеализированный процесс обучения. Поэтому успех ее внедрения в полной мере зависит от того, насколько создаваемая модель обучения близка к реальной действительности, к реальной практике работы школы. Программа должна отражать инновационные процессы и тенденции.

4. Программа не должна жестко регламентировать конкретные способы и приемы обучения. Она призвана удовлетворять индивидуальный стиль обучения каждого учителя и его дальнейшее самообразование. Программа – это не только директивный документ, но это и методическая концепция, это описание современного методического направления. В то же время программа должна задавать общие и промежуточные цели обучения и способы их реализации.

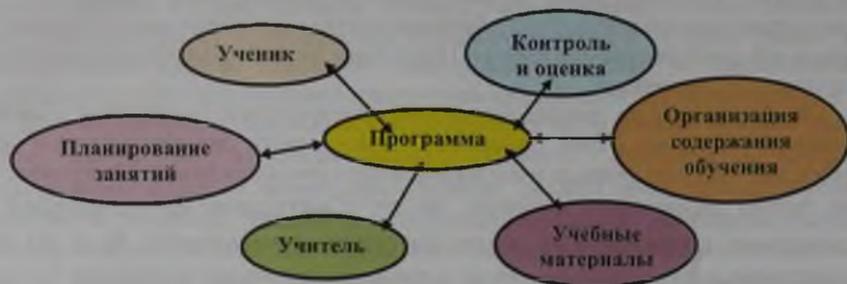
5. Программа должна включать в обобщенном виде предметное содержание обучения, способы усвоения учебного материала и связанные с ними действия учащихся. Оптимальным является циклический подход к отбору и организации содержания обучения: одна и та же социокультурная тема должна быть представлена в программе как бы по спирали, углубляясь и расширяясь от витка к витку. Таким образом, в процессе овладения иностранным языком учащиеся неоднократно возвращаются к изучению одной и той же темы на качественно ином уровне, поскольку программы предполагают концентрическое изучение материала. Программа представляет собой первичную основу для планирования занятий.

6. В условиях вариативности обучения иностранному языку объективной необходимостью является наличие не одной, а нескольких программ, целой серии взаимосвязанных программ. Разработка большого количества программ не самоцель, а средство реализации образовательных задач. Это не есть бессистемность. Их объединяет общая стратегическая нацеленность обучения. Из сказанного выше можно заключить, что программа должна служить эффективным инструментом управления учебно-воспитательным процессом, если она находится во взаимодействии со всеми звеньями и участниками учебного процесса и является связующим звеном между ними.

Это взаимодействие может быть представлено в виде схемы [37]:

Государственные и региональные программы чаще всего бывают примерными. Они учитываются при разработке конкретных учебных программ для школ и вузов, задают определенные рамки и дают необходимые ориентиры для составителей школьных, вузовских, кафедральных авторских программ. Очевидно, что любая гимназия, лицей, вуз должны разрабатывать

свои программы, отвечающие их специфическим условиям и соответствующие их статусу. Обязательная функция и школьных, и вузовских педагогов – это научно-методическая деятельность. Показателем кадрового профессионального роста учителей средней и высшей школы является их готовность и способность разрабатывать авторские учебные программы.



Сегодня в обиход входит понятие «открытая программа» в условиях децентрализации системы обучения иностранному языку, становления методического плюрализма, стимулирования творческой активности учителей и учащихся [38]. Такая программа разрабатывается не работниками центральных управленческих органов, а представителями разных учреждений и общественности, причастных к педагогической сфере. Она открыто, а не анонимно рецензируется экспертами, имеет «выход» как на учителя, обеспечивая ему самостоятельность в выборе учебных материалов, так и на ученика. Таким образом, понятие «открытая программа» в полной мере соотносится с лично ориентированной идеологией образования.

Подобная программа выступает в качестве альтернативы программе так называемого «закрытого» типа, которая разрабатывается исключительно работниками министерства и других управленческих органов. До настоящего времени у нас существовала лишь одна программа для конкретного типа учебного заведения, имеющая статус государственного директивного документа и устанавливающая единый стандарт иноязычного образования. В программе практически отсутствовал ученик с его потребностями, мотивами, интересами.

§ 6. Оснащение кабинетов иностранного языка и языковых лабораторий, их использование для самостоятельной работы учащихся

Помещение кабинета иностранного языка должно быть оснащено типовым оборудованием, в том числе специализированной учебной мебелью и техническими СО. Особую роль играет создание технических условий для использования лингафонных устройств, компьютерных СО и информационно-коммуникативных средств обучения. Особенность кабинетов и языковых

лабораторий в том, что они обеспечивают комплексное использование учебных пособий и СО, в том числе и ТСО

Современные требования к материально-техническому обеспечению учебного процесса:

1) перечень книгопечатной продукции (библиотечный фонд);

2) перечень демонстрационных печатных пособий: различные предметные, сюжетные, тематические картинки, алфавит (настенная таблица), грамматические таблицы к основным разделам грамматического материала, портреты выдающихся деятелей культуры, писателей СИЯ (страны изучаемого языка), географические карты на иностранном языке, флаги СИЯ, набор фотографий с изображением ландшафтов, городов, отдельных достопримечательностей СИЯ;

3) перечень технических СО:

а) мультимедийный компьютер (чтение-запись компакт-дисков, аудио-, видео- входы/выходы, возможность выхода в Интернет). Компьютер оснащен акустическими колонками, микрофоном и наушниками, пакетом прикладных программ;

б) лазерный принтер;

в) копировальный аппарат;

г) сканер;

д) средства телекоммуникации, включающие электронную почту, телеконференции, локальные и региональные сети. Они создаются в рамках материально-технического обеспечения образовательного учреждения при наличии необходимых финансовых и технических условий;

е) аудиоманитон;

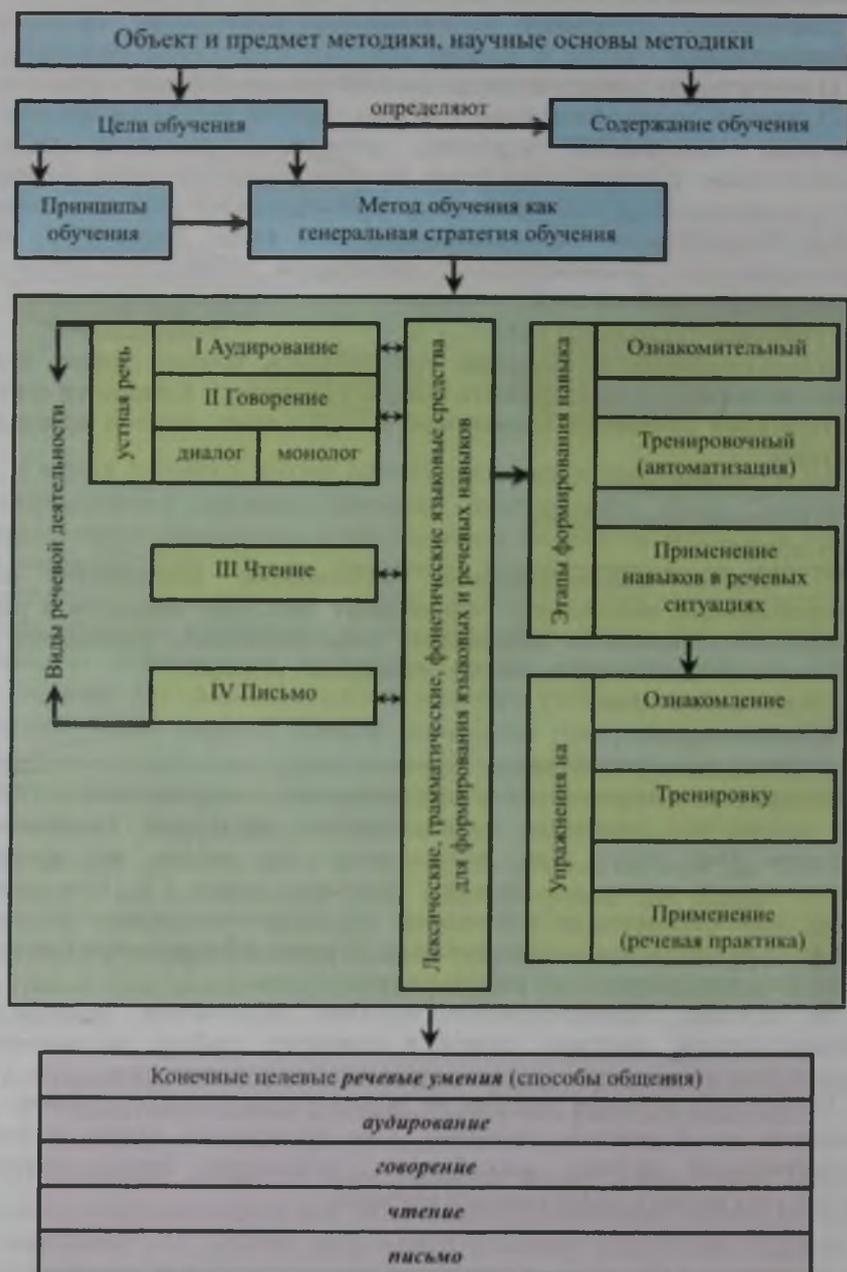
ж) телевизор;

з) лингафонные устройства;

4) перечень компьютерных и информационно-коммуникативных средств: это электронные учебники, мультимедийные обучающие программы и учебники. Они могут быть использованы для работы над языковым материалом, а также для развития основных видов РД. Они должны предоставлять техническую возможность для построения системы текущего и итогового контроля подготовки учащихся. Игровые компьютерные программы могут быть использованы для работы на уроке и дома;

5) перечень экранно-звуковых пособий: аудиозаписи, видеофильмы, соответствующие тематике, данной в стандарте; слайды; таблицы-фолии, соответствующие основным разделам грамматического материала.

О средствах обучения учителю не только следует знать и их иметь, но и содержать их в рабочем состоянии. Они органически входят в учебно-воспитательный процесс, способствуют повышению профессионального мастерства учителя и эффективности обучения.



1. Дайте определения понятиям: **цель обучения; содержание обучения; средства обучения.**

2. Подготовьте небольшие сообщения по темам:

- а) «Психологическая и психофизиологическая характеристика речевой деятельности, ее механизмов и основных компонентов (навыков и умений);»;
- б) «Роль технических средств на уроке и в самостоятельной работе»;
- в) «Роль кабинета иностранного языка для интенсификации процесса обучения иностранным языкам».

3. В документе «Европейский языковой портфель» личностные качества у изучающих иностранные языки характеризуются следующим образом: независимость мышления, самостоятельность, чувство ответственности перед обществом за свои поступки; осознание своей принадлежности к определенному культурному сообществу и чувство гордости за культурное наследие; способность защитить свои права и интересы и в то же время уважительное отношение к правам и интересам других народов; желание избавиться от предрассудков и нетерпимости к другой культуре, понимание и принятие чужой культуры, способность успешно общаться с ее представителями, избегать возможных конфликтов и уметь разрешать их ненасильственным путем. Можно ли, по вашему мнению, перечисленные качества личности включать в число целей обучения на занятиях по языку?

4. Охарактеризуйте содержание входящих в шкалу уровней владения языком. Назовите параметры, которые используются для выделения отдельных уровней.

5. Подготовьте доклад на тему «Базисные категории современной методики обучения иностранным языкам».

Практические задания

1. Проанализируйте действующую программу с точки зрения поставленных целей обучения иностранному языку.
2. Проанализируйте учебники и УМК с точки зрения реализации поставленных целей и с точки зрения содержания обучения.
3. Проанализируйте учебник с точки зрения его структуры, содержания: просмотрите тексты и упражнения и определите, как они способствуют осуществлению всех аспектов цели обучения?
4. Просмотрите иллюстрации, помещенные в учебнике, и определите, какую дидактическую нагрузку они несут.
5. Просмотрите учебник с точки зрения его оформления. Обратите внимание на расположение материала, на наличие разных шрифтов.
6. Проанализируйте учебник с точки зрения тематической и грамматической прогрессии.

ГЛАВА III

ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

§ 1. Общедидактические принципы обучения иностранному языку.

§ 2. Специфические методические принципы обучения.

При чтении главы обратите внимание на следующее:

1. Почему принципы обучения относятся к числу базисных категорий методики? Какие другие базисные категории вам известны?
2. Какие принципы обучения следует рассматривать в качестве ведущих на занятиях по иностранному языку?
3. Какие основные положения педагогики и дидактики имеют первостепенное значение для методики обучения ИЯ?
4. Почему учителю важно знать принципы системы обучения иностранному языку, по которой он работает?

§ 1. Общедидактические принципы обучения иностранному языку

Проблема принципов обучения иностранным языкам относится к наиболее спорным в методической науке. Общепринятым является разделение всех принципов обучения иностранному языку на **общедидактические** и **методические**, однако количество и содержание принципов в различных методических пособиях не совпадают (М.В. Ляховицкий, Р.К. Миньяр-Белоручев, Е.И. Пассов, Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович и др.). Это можно объяснить тем, что в трактовке принципов проявляются индивидуальные пристрастия авторов той или иной методической концепции.

Реальные или предполагаемые закономерности обучения называют принципами обучения. Это основные правила в деятельности учителя, это исходные положения, которые в своей совокупности определяют требования к учебному процессу в целом и его составляющим: целям, задачам, методам, средствам обучения, организационным формам. Принципы относятся к числу базисных категорий методики, реализация которых в учебном процессе обеспечивает его эффективность. Принципы, провозглашенные общей дидактикой для всех учебных дисциплин, являются **общедидактическими принципами**: принцип лично ориентированной направленности обучения, принцип научности, доступности, систематичности, наглядности, активности, прочности знаний, принцип воспитывающего обучения. Все перечисленные ведущие дидактические принципы сохраняют свою актуальность и применительно к обучению иностранным языкам.

Но иностранный язык как учебная дисциплина имеет свою специфику и, следовательно, свои собственные принципы, которые называются

методическими. Среди методических принципов важно различать **общеметодические принципы**, действующие в обучении всем иностранным языкам и **частные методические принципы** обучения конкретному иностранному языку или виду РД. Общие методические принципы являются универсальными, и от их практической реализации непосредственно зависит эффективность обучения. Частные методические принципы не универсальны и не постоянны. К ним И.Л. Бим относит, например, принцип обучения иностранным языкам на речевых образцах или моделях (или речевая направленность обучения), принцип сочетания языковых тренировок с речевой практикой, принцип взаимодействия основных видов РД, принцип устного опережения в обучении чтению и письму, доминирование упражнений над разъяснением.

Специфика и преломление общедидактических принципов при обучении иностранным языкам

Общедидактические принципы отражают основные положения теории образования и обучения, разрабатываемые в дидактике. Они используются в преподавании разных дисциплин и не зависят от предмета обучения. В то же время применение дидактических принципов в каждой конкретной дисциплине имеет свои особенности, которые отражают специфику изучаемого предмета. Впервые дидактические принципы были сформулированы Я.А. Коменским (1592-1670). Название многих из них сохранилось до наших дней, хотя содержание изменилось в связи с развитием педагогики и смежных дисциплин.

Одним из важных общедидактических принципов обучения иностранным языкам является **принцип лично ориентированной направленности обучения**. Этот принцип связан с принципами воспитывающего, развивающего обучения предмету, а также с принципом индивидуализации обучения. В соответствии с этим принципом ученик понимается как мыслящий и автономно (самостоятельно) действующий индивид, обучение которого направлено на стимулирование к свободному и творческому мышлению, на создание целостной картины мира во всем его многообразии, на **развитие умения осознанно планировать свою учебную деятельность, понимать динамику своего развития и самостоятельно учиться**, на формирование в ученике личностных свойств и качеств, способствующих его саморазвитию. Лично ориентированная направленность обучения коренным образом меняет представление о сущности обучения предмету. В основе такого обучения лежит **равноправное взаимодействие всех участников учебного процесса, а также взаимозависимость и многообразные динамичные взаимосвязи всех компонентов учебного процесса**. В принципиальном плане меняется система отношений учителя и учащихся. Естественный авторитет учителя, основанный на его предметной компетенции

и профессиональном мастерстве, ничего общего не имеет с авторитарностью. Отношения «учитель-ученик» строятся на принципах партнерства, которое основано на увлекательной **совместной деятельности и сотрудничестве**, направленных на достижение общей цели. Учитель и ученик выступают как равноправные субъекты. Это значит, что учебный процесс носит **«открытый»** характер и по возможности учитывает цели, мотивы, интересы, предпочтительную стратегию в обучении каждого ученика и всей группы в целом, а также индивидуальность и стиль профессиональной деятельности учителя. Так как авторитарный стиль общения оказывает отрицательное влияние на социальное поведение ученика и не способствует построению «открытого» обучения, **современный учебный процесс должен строиться не с точки зрения приоритетов учебного материала. Исходным является ученик как субъект учебно-воспитательного процесса и как субъект межкультурного общения, его потребности и мотивы.** Каждый имеет свою особенную структуру способностей, свои предпочтения в выборе тех или иных тем, проблем, видов деятельности. Отсюда содержание и технология обучения должны соответствовать потребностям учащегося, его возрастным особенностям и стимулировать его речемыслительную, познавательную и творческую активность. Учитель широко использует **лично ориентированные задания.** Но поскольку обучение иностранным языкам – это совокупность равнозначимых процессов – обучающей деятельности учителя и учебной деятельности ученика по усвоению языка, каждый ученик должен понимать, что **результат его работы определяется в первую очередь его собственными усилиями.** Вместе с учителем он несет равную ответственность за успешность и качество учебного процесса. Под влиянием учителя, используемых учебных материалов и форм взаимодействия развиваются партнерские отношения не только между учителем и учащимися, но и между учащимися. Не конкуренция, а кооперация определяет атмосферу в учебной группе. Парные и групповые виды работы, задания, предполагающие смену партнеров, совместные творческие задания и проекты, дают учащимся опыт координации действий в решении общих задач и радость сотрудничества. Фронтальная работа, предполагающая явное доминирование учителя, сводится к минимуму. Если учащиеся допускают ошибки, то учитель использует **лично ориентированную технологию исправления этих ошибок**, в основе которой лежат поддержка и помощь ученику со стороны учителя. Таким образом, принцип лично ориентированной направленности обучения заключается в активизации интеллектуальных способностей каждого ученика, его эмоций и настроений и в развитии его личностных параметров.

Вторым общедидактическим принципом, который имеет особенно важное значение, является **принцип воспитывающего обучения или единства**

обучения и воспитания. Нашей методикой признается только такое обучение, которое одновременно обеспечивает и воспитание. Иностранный язык воспитывает интерес к иноязычной культуре. Именно поэтому большое внимание при обучении иностранным языкам уделяется лингвострановедению и воспитанию общечеловеческих ценностей. Необходимо использовать каждую возможность для воспитания у учащихся любви и уважения к людям, любви к природе, воспитывать чувство справедливости, добра и милосердия, **учить учащихся искусству общения**, нормам поведения людей в обществе, а также нормам речевого поведения.

2 Принцип сознательности признается в нашей методике одним из ведущих принципов. Независимо от возраста школьник должен понимать, что он делает и для чего. Осознание или осмысление изучаемого явления обеспечивается:

1. через использование коммуникативно-речевых ситуаций;
2. через правила-инструкции;
3. через выделение характерных признаков в грамматическом материале;
4. через наглядность;
5. через контекст и другие языковые средства: синонимы, антонимы, словообразовательные элементы, которые способны обеспечить языковую догадку и подвести учащихся к осмыслению.

Учитель должен:

1. обеспечивать осознание и осмысление материала всеми возможными приемами, включая и родной язык, и не переходить к организации тренировки, пока не убедится, что учащиеся **понимают** то, что усваивают;
2. избегать многословных объяснений и перевода там, где в этом нет необходимости;
3. учить школьников осознанно добывать знания, т.е. обращаться к таблицам, схемам, грамматическому справочнику, словарю;
4. обеспечивать учащимся **«видение»** своего продвижения вперед в овладении иностранным языком;
5. формировать у учащихся целесообразные действия с учебным материалом, чтобы научиться осуществлять самоконтроль и самокоррекцию.

Принципу активности принадлежит особая роль в обучении иностранному языку. Учителю важно понимать, что его активность проявляется в **управлении** деятельностью учащегося, в создании условий для речевой активности школьников, в стремлении **увеличить время активной работы каждого ученика** за счет использования различных режимов работы: работа хором, парная работа, работа в малых группах (3, 4, 5 человек). Наличие специальных **раздаточных материалов и лично ориентированных заданий** – обязательное условие для сочетания коллективных и

индивидуальных форм работы. Все эти средства дают возможность вовлекать всех учащихся в активную деятельность на уроке, учитывать разные уровни облученности учащихся и сферу их интересов.

Особое место в изучении иностранных языков занимает принцип **наглядности и прочности**. Принцип наглядности можно трактовать как специально организованный показ языкового и экстралингвистического материала с целью его лучшего понимания, усвоения и использования в речевой деятельности. Этот принцип имеет **языковую** (словесно-речевую) и **неязыковую** (предметно-изобразительную) формы выражения. На занятиях по языку первостепенную роль играет именно **языковая наглядность**. Опора на языковую наглядность особенно продуктивна: показ артикуляции, предъявление образцов речи учителем или диктором, использование плана к тексту, ключевых слов, синонимов, антонимов, дефиниций. Особым видом языковой наглядности является **ситуативная наглядность** – наглядность речевых поступков в ситуациях общения. **Ситуация общения** – это специфическое для обучения иностранным языкам **многофункциональное средство**, в том числе и средство **наглядности**, т.к. она может применяться в работе над лексическим, грамматическим материалом и в развитии различных речевых умений.

Ситуация общения служит стимулом для речевой деятельности и является эффективным мотивирующим фактором. Для нас очень важна также **слуховая наглядность**, без нее практически невозможно овладеть иностранным языком. Слуховая наглядность может сопровождаться зрительными опорами в виде печатного текста или иллюстраций. Для реализации принципа наглядности предусмотрена широкая номенклатура средств обучения, которые должны быть сосредоточены в кабинете иностранных языков.

В наше время резко возросло число средств наглядности, сегодня учитель располагает большим арсеналом ТСО. Новым и перспективным является сегодня использование компьютерной техники. Важно привлекать все виды наглядности в комплексе и рационально их комбинировать. Учителю необходимо руководствоваться рядом правил, которые помогают наиболее полно реализовать этот принцип на занятиях:

1. использовать с первых уроков звукозапись как источник образцовой речи;
2. использовать в качестве визуальных средств обучения натуральную (предметную) наглядность, учебные картинки, видеофильмы, таблицы, изобразительную наглядность. Визуальные средства полезны при семантизации новой лексики (раскрытие значения нового слова), а также при воссоздании ситуации общения и стимулирования высказывания;
3. формировать навыки и умения самостоятельной работы с техническими средствами в рамках курса информатики и вычислительной техники;
4. уделять особое внимание самостоятельной работе учащихся с

использованием технических средств, что позволяет продлить время пребывания в речевой среде.

Принцип прочности обеспечивает сохранение учебного материала в памяти и возможность его применения в различных ситуациях общения. Прочность усвоения материала достигается за счет его доступности, использования разнообразных упражнений, умелого изложения, которое должно обеспечивать **эмоциональное воздействие на учащихся**. Этот принцип связан с принципом сознательности: прочно запоминается то, что понятно и осмыслено учащимися. Решающим условием прочности усвоения материала является **организация достаточной тренировки** учебного материала, основное назначение которой – доведение изученного явления до свободного воспроизведения и применение в коммуникативно-речевых ситуациях.

Учитель должен:

1. при ознакомлении с новым материалом показывать учащимся его нужность и важность для общения;
2. обеспечивать учащимся многократную встречу с новым материалом в разнообразных контекстах и ситуациях так, чтобы они **активно** пользовались этим материалом;
3. определять степень усвоенности материала с помощью различных форм и видов систематического контроля;
4. периодически проводить «инвентаризацию» хранящегося в памяти материала и его систематизацию, что препятствует его «утечке».

Принцип доступности и посильности предполагает, что с первых уроков материал представляется в соответствии с возрастными и интеллектуальными возможностями учащихся. Действие принципов **доступности и посильности** проявляется в том, чтобы обучение строилось на уровне возможностей школьников, чтобы они не испытывали непреодолимых трудностей. Однако это не означает отсутствие трудностей, т.к. только преодоленная трудность доставляет чувство удовлетворения.

Важно соблюдать допустимый порог трудности, и в каждый данный момент должен действовать **принцип одной трудности**. Только в этом случае можно решить одну из наиболее важных задач обучения – не отбивать охоту учиться. **Посильность** находит отражение в **объеме** предлагаемого материала, в определении степени его усвоения, в темпе продвижения вперед. Этот принцип должен обязательно учитываться при определении объема и характера домашнего задания.

Принцип научности заключается в том, что обучение должно строиться на основе новейших достижений науки о языке, педагогики, дидактики, психолингвистики, психологии, а также других областей знаний.

Принцип системности. Согласно этому принципу язык рассматривается как системное образование. Реализация этого принципа предполагает

рассматривать все единицы языка с точки зрения их коммуникативной и функциональной значимости, изучение грамматики в органической связи с лексикой, изучение морфологии на синтаксической основе [257].

Принцип системности сегодня не понимается как стремление сообщить учащимся знания о всей системе языка. Системность проявляется, в первую очередь, во взаимосвязи усваиваемых явлений, в определенной последовательности их предъявления. Эта последовательность или отбор языковых явлений определяется не системой языка, а значимостью элементов языка для овладения речью.

Здесь необходимо сделать небольшой комментарий: когда мы обучаем теории языка в вузе, на первый план выдвигается описание системы языка, то есть парадигматика языка, а при практическом изучении основное внимание уделяется синтагматике, то есть употреблению языковых единиц для выражения определенного содержания. Именно такая подача материала способствует практическому овладению языком, а его отбор и представление на занятиях несут функциональный характер. Все рассмотренные основополагающие дидактические принципы тесно взаимосвязаны, они взаимодействуют в учебном процессе и имеют специфическое преломление при обучении иностранным языкам.

§ 2. Специфические методические принципы обучения

- 1) Принцип коммуникативной направленности обучения;
- 2) принцип взаимосвязанного обучения основным видам РД;
- 3) принцип дифференцированного подхода к формированию каждого вида РД с учетом его специфики;
- 4) принцип структурно-функционального подхода к отбору и организации иноязычного языкового материала;
- 5) принцип всемерного стимулирования речемыслительной активности учащихся;
- 6) принцип учета родного языка и ориентации на исходную лингвокультуру учащегося;
- 7) принцип взаимосвязанного соизучения языка и культуры;
- 8) принцип интенсивности начального обучения иностранным языкам;
- 9) принцип социокультурной / культуроведческой / межкультурной коммуникативно-когнитивной (развивающей) направленности обучения;
- 10) принцип возрастания удельного веса самостоятельности старшеклассников и развития их автономии;
- 11) принцип лично ориентированной самостоятельной работы;
- 12) принцип филологизации обучения иностранным языкам;
- 13) принцип аппроксимации.

1. Принцип коммуникативной направленности обучения пронизывает весь учебный процесс и означает, что обучение должно строиться так, чтобы вовлекать учащихся в устную и письменную коммуникацию, т.е.

общение на иностранном языке. Содержательная сущность этого принципа может быть сведена к следующему: **обучение иностранным языкам должно быть ориентировано на формирование у учащихся черт поликультурной (бикультурной) языковой личности, способной равноправно и автономно участвовать в межкультурном общении.** Речь идет не только о развитии у школьника коммуникативной компетенции, но и о формировании у него комплекса личностных качеств, которые присущи поликультурной языковой личности и которые могут и не иметь прямой связи с его языковыми способностями. Реализация этого принципа связана не только с развитием умения **вербально вести себя как носитель изучаемого языка**, с овладением аутентичным иностранным языком. Важным является развитие способности и готовности **осуществлять общение на иностранном языке**, а также развитие способности к **адекватному взаимодействию** с представителями иных культур. **Языковая личность** представляет собой многослойный и многокомпонентный набор языковых способностей, умений, готовностей к осуществлению речевых поступков разной степени сложности.

Коммуникативность в обучении понимается очень широко. Она не сводится только к овладению туристским языком. Коммуникативность – это приобщение личности к духовным ценностям других народов, к иноязычной культуре в широком смысле слова через личное общение и через чтение. Учитель иностранного языка учит **искусству коммуникации**, приобщает к стратегии общения: как войти в разговор, закончить беседу, уметь заполнять паузы, прервать или продолжить разговор, не растеряться и догадаться, если что-то не понял; предугадать реакцию партнера, как понравиться, чего не надо говорить и показывать собеседнику. В настоящее время общение трактуется как активность взаимодействующих людей, в ходе которой они организуют совместную деятельность, воздействуя друг на друга при помощи знаков, в том числе языковых. Согласно А.А. Леонтьеву, **общение есть совокупность мотивированных и целенаправленных процессов, позволяющих человеку социально взаимодействовать с другими людьми.** Отсюда ясно, что любое непосредственное или опосредованное общение начинается с мотива и цели, то есть с того, ради чего что-то говорится, воспринимается на слух, читается, пишется и с какой целью. Следовательно, в обучении иностранным языкам **необходимо создавать мотивы каждого речевого и неречевого действия.** Общение – это не простой обмен информацией, а активное взаимодействие участников этого процесса, цель которого очень часто носит **«неязыковой»** характер. Язык в этом случае выступает как средство осуществления этого взаимодействия. Поэтому важно, чтобы учащиеся с самого начала учились общаться на изучаемом языке **в естественной форме, присущей носителям этого языка.** Процесс активного взаимодействия

(общения) должен отличаться **взаимовлиянием и взаимопониманием** собеседников. **Взаимопонимание** – это не согласие с собеседником, а способность адекватно расшифровывать полученное сообщение без существенных потерь смысла. Взаимопониманию могут препятствовать социальные и психологические барьеры общающихся людей, а в межкультурных ситуациях общения – культурные барьеры (культурный шок). Первые обусловлены социальной дифференциацией, а к психологическим факторам, мешающим взаимопониманию, можно отнести психологическую несовместимость партнеров по общению, стеснительность, недоверие к людям, необщительность и т.д. Культурные барьеры связаны с принадлежностью к разным культурным традициям, в том числе и на бытовом уровне. Таким образом, в процессе обучения необходимо формировать у школьников умение не только строить свое речевое поведение с носителями иностранного языка, корректное в языковом отношении, но и достигать при этом взаимопонимания с чужой культурой. Корректное владение иноязычной речевой деятельностью является одной из практических целей обучения. Однако данная цель не означает культ корректности любой ценой. Важно, что говорит, пишет ученик, его мысль, мнение по поводу прочитанного, прослушанного, увиденного. В самом процессе общения основное внимание акцентируется преимущественно на **содержании** (предмете общения), а не на осмыслении языковой формы и системы языка. **Содержательный аспект речевого общения** (что говорится, о чем сообщается) является приоритетным по отношению к языковому. Языковой аспект остается как бы на периферии интересов учащихся, так как в коммуникации важным является **речевое взаимодействие**, а не языковая корректность. Овладение отдельными подсистемами языка (лексикой, грамматикой, фонетикой) играет подчиненную роль и органично вписывается в формирование способности использовать язык как средство межкультурного общения.

Принцип коммуникативного обучения определяет **отбор и организацию** учебного материала, т.е. тематику, сферы общения, ситуации общения. Этот принцип распространяется не только на обучение говорению, он реализуется также в работе над лексическими, грамматическими, фонетическими средствами языка, при обучении чтению, аудированию и письму. Например, при чтении главное внимание обращается на содержательно-смысловую сторону читаемого, а для этого широко используются задания коммуникативного характера.

2. Рассмотрим одновременно 2-й и 3-й принципы обучения иностранным языкам: с одной стороны, это **принцип взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности**, с другой стороны, принцип **дифференцированного обучения каждому виду речевой деятельности**. Эти принципы можно назвать специфическими для методики преподавания иностранных языков. Принцип дифференцированного обучения означает, что

обучать разным видам РД следует по-разному, учитывая навыки и умения каждого вида РД и соответствующие упражнения. Каждый из видов речевой деятельности обладает своими особенностями, своими специфическими механизмами, которые должны учитываться в обучении. Однако современное обучение иностранным языкам организуется как **коммуникативная деятельность**, которая по своим основным параметрам приближается к реальному межкультурному общению. Следовательно, реализация данного принципа направлена не на формирование разрозненных умений аудирования, говорения, чтения и письма, а на развитие коммуникативной компетенции, которая их объединяет. Таким образом, имеет место **взаимосвязанное обучение основным видам РД**, т.е. их интеграция: устная речь связана с чтением, чтение с письмом и говорением и т.д. Обучайте чтению на основе устной речи, а устной речи в тесной связи с чтением. Учите школьников пользоваться письмом для лучшего усвоения учебного материала. При параллельном, взаимосвязанном обучении различным видам РД происходит опора на все виды ощущений: зрительные, слуховые, речедвигательные и моторные. Каждый вид РД выступает не только как цель обучения, но и как средство, способствующее формированию других видов РД. Это положительно сказывается на процессах усвоения учащимися содержания обучения иностранным языкам.

3. Принцип дифференцированного подхода в обучении требует учитывать возрастные особенности учащихся: при обучении детей широко используются игровые ситуации, их образное мышление, способность к имитации; при обучении взрослых используется их языковой опыт, логическое мышление, способность к переносу навыков и умений. Он означает также, что каждый этап обучения предполагает свои приемы обучения: на начальных этапах обучения чаще используются имитация, репродуктивные упражнения, работа над отдельными навыками. На продвинутых этапах обучения предусматриваются упражнения, формирующие сложные речевые умения и отрабатывающие сложные виды РД.

4. Принцип структурно-функционального подхода к отбору и организации иноязычного языкового материала имеет локальное применение, т.к. используется только на начальной ступени обучения и только при обучении грамматической стороне устной речи и чтения. Он необходим для отбора и минимизации языкового и речевого материала в самом начале обучения, т.к. язык беспределен и нужно с чего-то начинать обучение. Отбираются типичные структуры, типовые фразы, модели предложений: повествовательные, вопросительные, отрицательные и т.д., на основе которых можно организовать элементарное общение. Они отбираются по их нужности в речи или по их коммуникативной функции. По мере овладения иностранным языком этот принцип становится ненужным и органично переходит и сочетается с принципом коммуникативной направленности обучения.

5. Принцип всемерного стимулирования речемыслительной активности учащихся. Нашему обществу нужны творчески мыслящие, социально активные личности. Эти качества должны воспитываться средствами всех учебных предметов. Однако в отличие от двигательной, физической активности на уроке физкультуры, на уроке иностранного языка важна речемыслительная активность. Активность учащихся проявляется в речевой инициативе, в умении привлечь внеязыковые знания (предметное содержание) и адекватно использовать речевые средства: переспросить, если что-либо непонятно, осуществлять поиск информации при чтении. Развитию речемыслительной активности способствует постоянная актуализация знаний с помощью наводящих вопросов, которыми умело должен пользоваться каждый учитель. В этом заключается искусство управления учением. Важно помнить, что активность учителя проявляется не в сообщении готовых знаний и собственной речевой активности, а в управлении деятельностью учащихся. Владение изучаемым языком возможно в том случае, если каждый ученик является активным участником учебного процесса, если он вовлечен в речевую деятельность на протяжении всего курса обучения и она выполняется им с желанием и интересом. Для этого сама деятельность должна быть мотивирована во всех точках учебного процесса и иметь для ученика личностный смысл. Активность учащихся возникает тогда, когда они получают удовольствие от выполняемой работы, когда им нравится организация изучения языка. В этом случае возникает положительное эмоциональное состояние, которое обеспечивает учебную активность и, следовательно, успех в овладении языком. Если же возникает отрицательное эмоциональное состояние, то оно блокирует активность учащегося. На основании вышеизложенного можно предложить следующие рекомендации для учителя:

1. ставить перед учащимися проблемные вопросы, чтобы стимулировать их речемыслительную активность;
2. развивать интерес к изучаемому языку использованием содержательного материала и разнообразными организационными формами его изучения, применением различных средств обучения и методических приемов обучения, чтобы создать положительную мотивацию;
3. шире использовать индивидуальную, коллективную, парную, групповую, хоровую работу, что будет активизировать каждого учащегося.
4. вовлекать каждого ученика в активную речемыслительную деятельность за счет сокращения речевой активности учителя;
5. обращать внимание на работу **всех** учащихся, а не только наиболее активных. Предлагать малоактивным учащимся посильные для них задания;
6. помнить, что **обучение в сотрудничестве** способствует активизации учебного процесса;

7. подводить итоги каждого урока, демонстрировать успехи, достигнутые на уроке;

8. чаще использовать средства наглядности, игры, соревнования, нетрадиционные формы урока.

6. Большую роль в обучении иностранным языкам играет принцип учета родного языка и ориентации на исходную лингвокультуру учащегося. В лингвистическом плане родной язык учитывается для прогнозирования трудностей. В психологическом плане – для определения структуры речевых действий: **какие** речевые действия и **сколько** их нужно произвести, чтобы выработать необходимые навыки; где возможен перенос навыков из родного языка в иностранный, где нужна только их корректировка, а где формирование навыков заново. Кроме того, важной является идея об опоре на учебный опыт учащегося в родном языке и о переносе ряда умений из родного языка на процесс овладения иностранным языком. Соответствующий лексико-грамматический комментарий и упражнения способствуют преодолению интерферирующего влияния родного языка и использованию положительного переноса навыков из родного языка. При сопоставлении двух языков учитель сталкивается с тремя группами языковых явлений: а) имеющими аналоги в родном языке; б) отсутствующими в родном языке; в) частично совпадающими в двух языках. Языковые явления, относящиеся к первой группе, усваиваются сравнительно легко, так как при этом происходит перенос навыков и умений из родного языка на изучаемый язык. Наибольшую трудность в работе представляют явления, **частично совпадающие** в двух языках, так как здесь проявляется отрицательное влияние родного языка. Следующие правила помогут учителю при реализации названного принципа обучения:

1. при объяснении нового лексико-грамматического явления необходимо показывать учащимся, как они могут использовать имеющиеся у них знания, навыки, умения в родном языке;
2. при ознакомлении со сходными, но несовпадающими явлениями в двух языках, необходимо демонстрировать различия в произношении, лексике, грамматике;
3. необходимо включать в систему обучения упражнения, помогающие преодолевать трудности изучаемого явления.

Примером реализации этого принципа могут служить бельгийские учебники по французскому языку [218]. К преимуществам этих учебников относится опора на родной язык. В учебниках проводится расширенный сопоставительный анализ грамматических явлений французского и родного языков. Объяснения и правила даются на французском и родном языках. Это облегчает ученикам процесс понимания и позволяет им избежать путаницы в лингвистической терминологии. Интересным и оригинальным представляется способ подачи текстов страноведческого характера для первых трех лет обучения, тоже на родном языке! Далее вся культурологическая информация расширяется и обогащается, но уже на **основе иноязычных французских текстов**. Здесь

следует особо выделить серию памяток или учебных указателей, в которых ученикам на родном языке даются разные советы для более быстрого и более эффективного усвоения материала.

В контексте межкультурной парадигмы нельзя ограничить содержание обучения только опорой на языковой опыт в родном языке. **Необходимо учитывать также исходную лингвокультурную базу обучающегося**, так как человек никогда не воспринимает ситуацию беспристрастно. Он описывает или оценивает события или явления иных культур через призму своих собственных культурных норм, через собственную модель миропонимания. **Реализация принципа ориентации на исходную лингвокультуру расширяет границы мировосприятия и мироощущения учащегося при овладении новым языком.** Его картина мира, созданная с помощью родного языка, расцветивается новыми красками иной культуры, усвоенной через изучаемый язык, так как **учебный процесс по иностранному языку имеет ярко выраженную межкультурную доминанту.**

7. **Принцип взаимосвязанного соизучения языка и культуры.** Как подчеркивалось выше, изучение иностранного языка изначально должно сопровождаться изучением соответствующей культуры, причем этот процесс должен протекать одновременно. Любой язык является элементом культуры, ее частью. Он отражает культуру народа, обслуживает национальную культуру и функционирует в рамках этой культуры. Адекватная коммуникация невозможна, если язык изучается в отрыве от национальной культуры. Следовательно, мы должны быть знакомы с национальной культурой народа, с ее особенностями и с особенностями функционирования языка в этой культуре. Иноязычное общение невозможно также без привития учащимся норм адекватного речевого и неречевого поведения. Поэтому языку, иноязычной речи необходимо обучать в контексте национальной культуры и на аутентичных материалах.

8. **Принцип социокультурной /культуроведческой/ межкультурной коммуникативно-когнитивной направленности обучения** тесно связан с принципом взаимосвязанного соизучения языка и культуры и является его следствием. Он обеспечивает речевое и культурное развитие личности средствами иностранного языка, **формирует человека**, осознающего особенности своей национальной культуры и способного приобщиться к чужой культуре, умеющего взаимодействовать с представителями других народов и культур, добиваться взаимопонимания, проявлять толерантность к необычным проявлениям иной ментальности и иной культуры.

9. **Принцип интенсивности начального обучения** иностранным языкам заключается в том, что обучение иностранным языкам на начальном этапе требует частых занятий языком. Изучение языка, особенно на начальной стадии, требует часто заучивания логически несвязанного материала, запоминание которого требует частых повторений. Если мы хотим достичь

каких-то положительных результатов, на первоначальное изучение иностранного языка должно быть назначено не два и даже не четыре, а шесть, семь, восемь уроков в неделю (К.Д. Ушинский, 1861 г.). Нужно с сожалением констатировать, что этот принцип пока еще остается чисто теоретическим принципом, не получившим своей реализации в практике нашей школы.

10.11. Принцип возрастания удельного веса самостоятельности старшеклассников и развития их автономии тесно связан с принципом лично ориентированной самостоятельной работы. В современных условиях стремительного развития науки и техники, быстрого накопления и обновления информации невозможно обучить человека на всю жизнь. Важно научить его учиться самостоятельно, научить его самостоятельно ставить цели и задачи овладения иностранным языком, развивать в нем способность к самоконтролю и самокоррекции, то есть способствовать к выработке индивидуальной стратегии овладения иностранным языком. Обучение иностранным языкам должно быть направлено на формирование автономии ученика в учебной деятельности. Автономность учащегося в конкретной учебной ситуации и в контексте дальнейшего непрерывного обучения является очень важным фактором успешности усвоения иностранного языка. Таким образом, основная задача учителя заключается в том, чтобы помочь каждому ученику осознать свой индивидуальный путь усвоения языка и овладения языком. Наиболее полно самостоятельность учащегося реализуется в самообучении иностранным языкам, методы которого многообразны и носят индивидуализированный характер. Основная идея концепции автономии учащегося (самоуправляемого обучения) заключается в том, что учащийся берет на себя управление своей учебной деятельностью по овладению иностранным языком. Учащийся сам решает, что он хочет изучать и как он хочет изучать иностранный язык, берет на себя ответственность за принятие решений и за их выполнение. Опора на принцип лично ориентированной самостоятельной работы значительно повышает эффективность самостоятельной работы. Разумеется, он не исключает некоторых общих для всех учащихся самостоятельных упражнений, но не этот вид работы характеризует сегодня самостоятельное обучение.

12. Принцип филологизации обучения иностранным языкам возвращается в современные методические представления, возрастает внимание к филологической стороне обучения иностранным языкам. Учебные пособия все чаще предусматривают систематизацию грамматических явлений, лексические игры, работу с фразеологическими единицами и т.д.

13. Принцип аппроксимации означает снисходительное отношение учителя к допускаемым ошибкам в процессе речевой деятельности, если они не нарушают коммуникацию и не приводят к искажению смысла сообщения. Первоначально действие принципа касалось только обучения иноязычному произношению, в котором допускались отклонения от нормы. Но эти

отклонения не должны искажать в речевом потоке звуки, имеющие смысловозначительное значение. Впоследствии действие принципа было расширено на речевую деятельность в целом. Однако у этого принципа имеются как сторонники, так и решительные противники. В любом случае следование данному принципу создает благоприятную обстановку в классе, повышает речевую активность учащихся, устраняет боязнь сделать ошибку.

Принципы обучения – одна из базисных категорий методики, с позиции которой определяются требования к системе обучения в целом и к ее отдельным компонентам. Они возникают как результат обобщения педагогической практики и являются **фундаментом** здания процесса обучения. Система принципов обучения является открытой, допускающей включение новых принципов и переосмысление уже существующих. Все принципы обучения взаимосвязаны, ни один из них не является универсальным и не должен быть абсолютизирован. Принципы обучения, положенные в основу того или иного метода, отражают содержание этого метода. Рассмотренные нами принципы обучения иностранному языку определяют обучение с позиции современной методики. Для учителя важно не только знать существующие принципы обучения, но и уметь ими пользоваться при организации и проведении занятий на разных этапах обучения и с разной целевой направленностью. Особую важность имеет то, что реализация перечисленных выше принципов обучения иностранным языкам ориентирует процесс обучения на личность учащегося. Это значит, что ученик выполняет роль **субъекта учебного процесса и субъекта межкультурного взаимодействия** в современной модели обучения иностранным языкам, которая построена на принципах взаимосвязанного коммуникативного, социокультурного и когнитивного развития учащегося.

Рассмотрев базисные категории, можно представить содержание учебной дисциплины «Современная методика обучения иностранным языкам» в обобщающей таблице.

Задания для обсуждения и самоконтроля

1. Дайте определение понятия **принцип обучения**.
2. Объясните возможности и границы использования общедидактических принципов в теории и практике обучения ИЯ.
3. Назовите методические принципы, определяющие специфику методики обучения иностранным языкам.

Практическое задание

1. Изучите действующие УМК и выясните, какие принципы обучения ИЯ реализуются в УМК. Сопоставьте их с принципами программы и информацией, полученной из методической литературы.

ГЛАВА IV УПРАЖНЕНИЕ КАК ЭЛЕМЕНТАРНАЯ ЕДИНИЦА ОБУЧЕНИЯ

§ 1. Упражнения как единица обучения, их роль в формировании навыков и умений.

§ 2. Классификация упражнений.

§ 3. Система упражнений как основа системы обучения, ее характеристика.

При чтении главы обратите внимание на следующее:

1. Что такое упражнение с методической точки зрения?
2. Каковы роль и место упражнений в учебном процессе по иностранному языку?
3. Какие принципы классификации упражнений на типы и виды имеются в методической литературе?

§ 1. Упражнения как единица обучения, их роль в формировании навыков и умений

Упражнение является основным непосредственным **материальным средством** организации деятельности учащихся и учителя. В учебно-воспитательном процессе упражнение играет доминирующую роль. По сути дела, все методы и приемы, используемые учителем, материализуются в упражнении. Упражнение в широком понимании этого термина остается главной составной частью в структуре любого урока. Поэтому определение статуса упражнений, их структуры, функций, их типологии – одна из важнейших задач методики. Особое значение упражнение приобретает в тех учебных дисциплинах, где предусматривается становление навыков и умений. Упражнение рассматривается как **элементарная единица обучения**. Л.С. Выготский, один из основоположников теории деятельности, под единицей чего-либо целого понимает такие продукты, которые обладают всеми основными свойствами, присущими целому, и далее являются неразложимыми частями этого целого. Следовательно, **единица обучения** должна сохранять все необходимые условия реализации обучения иностранным языкам и выступать в качестве неразложимого целого. А условиями реализации всякого организованного обучения иностранным языкам являются цели, содержание, метод и средства обучения. Только упражнение не поддается дальнейшему дроблению, что и дает основание рассматривать упражнение как элементарную единицу обучения, которая включает вышперечисленные условия реализации обучения: цели, содержание, метод, приемы и средства обучения.

Впервые упражнение в качестве единицы обучения стала рассматривать И.Л. Бим. Она пишет, что под упражнением понимается **любая форма**

взаимодействия учителя и учащихся, опосредуемая учебным материалом и имеющая следующую структуру: постановка задачи, указание на пути ее решения, то есть опоры и ориентиры, решение задачи и контроль или самоконтроль. Именно упражнение является тем строительным материалом, из которого складывается процесс обучения иностранным языкам. Именно упражнение сохраняет все основные свойства, присущие обучению в целом: цели, содержание, метод обучения и СО [14]. Каждое упражнение преследует какую-либо учебную цель, каждое упражнение содержит дозу знаний, навыков и умений, которые в нем отрабатываются. Из этих доз и складывается содержание обучения всего курса иностранного языка. Каждое упражнение связано с определенным приемом обучения, который органично вписывается в избранный для всего обучения метод.

Упражнение предопределяет деятельность учащихся и практически моделирует ее, так как:

1. упражнение имеет конкретную направленность на обучение определенному виду РД и должно с помощью задания мотивировать учащихся;
2. в упражнении зафиксирована конкретная задача (задачи), которая соотносится с близкими и дальними целями обучения;
3. в нем задано конкретное речевое действие (несколько действий) и определены условия его осуществления;
4. в нем задан **материальный** предмет действия – это текст, и **идеальный** предмет действия – это мысль;
5. в нем прогнозируется речевой продукт, то есть планируемый результат.

Все три этапа формирования речевых навыков и умений (**ознакомление, тренировка и применение учебного материала**) планируются и реализуются через упражнения. Другими словами, каждый шаг учащегося представляет собой упражнение, что и определяет роль упражнений при формировании навыков и умений иноязычной речи.

§ 2. Классификация упражнений

Существует большое количество точек зрения на проблему классификации упражнений, что объясняется многогранностью данной проблемы и возможностью подхода к ней с разных сторон. Такое положение вещей приводит к выделению разных критериев в качестве основных при составлении типологии упражнений, к терминологическому разнообразию и даже к разнобою при определении типов и видов упражнений.

В первой половине 50-х годов XX столетия И.В. Рахманов разработал классификацию упражнений, которые ему виделись как **языковые**, то есть направленные на усвоение конкретного языкового материала (прежде всего лексики и грамматики), и **речевые**, развивающие умения собственно речи.

Критически переосмыслив это учение, Б.А. Липидус в 1958 году в своей работе о комбинированных упражнениях доказал, что для усвоения языкового материала необходимы упражнения, которые, с одной стороны, как будто являются языковыми, но, с другой стороны, носят характер речевых, так как употребление конкретных языковых знаков происходит в речевых действиях с разной степенью приближенности к коммуникации. Поскольку языковые (тренировочные) упражнения должны быть максимально приближены к акту естественной коммуникации, поэтому их можно назвать также **комбинированными упражнениями**, так как в них одновременно происходит тренировка языкового материала и развитие умений правильно выражать свои мысли на иностранном языке. Всякое разграничение условно: все упражнения по своей направленности – речевые, а по своей сути – комбинированные, так как формирование навыков и умений – это процессы, происходящие почти одновременно (Б. А. Липидус).

Так деятельность овладевающих иностранным языком неоднородна, иерархична, то и упражнения должны представлять собой иерархию, которая соотносится с иерархией целей и задач. Соответственно упражнения разграничиваются по конечным целевым умениям на упражнения в говорении, чтении, аудировании, письме. Внутри видов РД упражнения подразделяются на следующие типы в зависимости от того, ориентированы ли они на овладение языком, речью или речевой деятельностью:

1. **Языковые и речевые** (И.В. Рахманов);
2. **Условно-коммуникативные и коммуникативные** (Е.И. Пасов);
3. **Языковые, предречевые и речевые** (С.Ф. Шатилов).
4. **Некоммуникативные и коммуникативные упражнения**, исходя из противопоставления еще не речь-речь (Э.П. Шубин);
5. **Тренировочные упражнения**, направленные на воспроизведение речевых комплексов, и **речевые упражнения**, направленные на понимание устной и письменной речи и выражения мыслей в устной и письменной форме (И.Д. Салистра).

На основании вышеизложенного можно сделать следующий вывод. Несмотря на терминологические различия и разные критерии, на основании которых осуществляется классификация (типология) упражнений, большинство методистов исходят из того, что овладеть речевой деятельностью как комплексом знаний, умений и навыков человек сразу не может, а должен постепенно приобретать один навык за другим. Поэтому для большинства существующих в настоящее время работ характерно признание того, что этапу употребления языкового материала в речи должен предшествовать этап, основанный на предварительной обработке изолированного языкового материала, вычлененного из акта речи. На этом основании упражнения делятся на две большие группы:

- 1) **языковые**, или по другой терминологии, **подготовительные**,

тренировочные, аналитические, некоммунитивные, аспектные «дриллы»,

2) речевые, коммуникативные, синтетические, ситуативные.

В дальнейшем мы будем пользоваться терминами «языковые» и «речевые» упражнения. Упражнения и первой и второй групп имеют свою специфику. Деление упражнений на языковые и речевые является условным и ценным лишь в чисто методическом плане, поскольку в языковых упражнениях потенциально присутствуют элементы речевой коммуникации, а речевые упражнения с заданным языковым материалом представляют собой переходную ступень от языковых упражнений к подлинно речевым упражнениям, к естественной речевой коммуникации.

Языковые, некоммунитивные упражнения, где происходит отработка языковых явлений, проводятся лишь после объяснения характерных особенностей языкового материала. К этим упражнениям относятся неситуативные, формальные, тренировочные упражнения с изолированными языковыми единицами. Для большинства этих упражнений характерно, с одной стороны, отсутствие связи с речевой ситуацией, с другой стороны – речевая направленность. Они позволяют осуществлять тренировку языкового материала в учебной коммуникации, которая имитирует естественную коммуникацию или максимально к ней приближена. Эти упражнения могут иметь аспектную направленность. Они способствуют более полному и глубокому пониманию изолированного языкового явления и осмысленному его усвоению. Поэтому они обязательно входят в систему упражнений. Особую роль приобретают правила-инструкции, при помощи которых создается установка, направляющая внимание на информативные признаки языкового материала, на его особенности, на его функции в речи, а также показ образца выполнения. В случае, если выполнение упражнения не может быть проверено учителем, оно должно быть снабжено ключом для самоконтроля. Известно, что навык, выработанный на сознательной основе, отличается особой прочностью и гибкостью. Поэтому необходимо всячески способствовать тому, чтобы ученик хорошо уяснил себе особенности прорабатываемого языкового материала через его многократное предъявление: грамматические, лексические, фонетические явления должны повторяться в текстовом материале достаточное количество раз, чтобы дать возможность учащимся наблюдать, осмыслить и обобщить эти явления.

Роль языковых упражнений особенно велика на начальной стадии обучения. Со временем языковые упражнения приобретают все более коммуникативный характер, все больше приближаются к речевым. Это связано с тем, что на продвинутом этапе обучения меняется характер овладения языковым материалом, так как ученик может опереться на свой языковой опыт.

В методической литературе система языковых (тренировочных, подготовительных) упражнений получила достаточно детальную разработку и обычно включает следующие упражнения:

1) **Имитативные.** Они используются на всех этапах обучения языку для закрепления, тренировки и автоматизации в речи лексических единиц и грамматических моделей, то есть для формирования фонетических, лексических и грамматических навыков. При выполнении упражнения учащийся повторяет слово, фразу вслед за учителем (диктором). Несмотря на их популярность, имитативные упражнения считаются наименее эффективными, так как их выполнение базируется на механическом повторении образца.

2) Широко используются в тестах упражнения **сознательного выбора.** Оставаясь тренировочными, они ставят перед учащимися определенные речемыслительные задачи, связанные с выбором формы высказывания.

3) **Подстановочные упражнения** получили первоначальную разработку в пособиях по английскому языку Г. Пальмера. В них предлагается сделать замену слова или группы слов по образцу. В зависимости от характера задания это может быть подстановка:

- а) не требующая изменения формы слова или других слов во фразе;
- б) связанная с изменением нескольких слов;
- в) с заменой слова сходным или противоположным по смыслу.

4) **Трансформационные упражнения** отличаются от подстановочных более сложным характером преобразования предложения в соответствии с инструкцией. Например: **замените утверждение на отрицание; преобразуйте активный оборот в пассивный; замените прямую речь косвенной** и др.

5) **Упражнения на дополнение предложений** способствуют автоматизации грамматической формы.

6) В упражнениях на **расширение предложений** учащиеся используют дополнительные слова для уточнения содержания предлагаемых фраз.

7) В упражнениях на **соединение предложений** учащимся предлагается объединить два простых предложения в сложное, произведя необходимые изменения в структуре предложения.

8) В упражнениях на **аналогию** задание включает утвердительное высказывание и вопрос, который служит стимулом для ответа. Вопрос содержит подсказку с указанием на слово, которое следует употребить в ответе.

9) В упражнениях с **ключом** учащимся дается слово (ключ), которое должно быть использовано при построении фразы.

10) **Ответы на вопросы** в соответствии с инструкцией.

11) **Конструирование предложения** с заданными словами.

Следует считать научно необоснованной как переоценку, так и

недооценку значения некомуникативных упражнений при овладении иностранным языком. Недостаточная отработанность языковой формы на этапе тренировки вызывает затруднения при построении высказывания, замедляет темп речи, способствует возникновению ошибок, что требует коррекции навыков и ликвидации возникающих речевых затруднений.

Речевые упражнения, где решаются коммуникативные задачи (КЗ), – это упражнения во всех видах РД, которыми учащиеся пользуются как в родном языке. Эти упражнения направлены на формирование умения мобилизовать усвоенный языковой материал в речевых ситуациях. Качество речевых упражнений и их количественное соотношение с языковыми упражнениями меняется в зависимости от этапа обучения и уровня обученности учащихся. Постепенно они становятся все более творческими, все меньше направлены на так называемое «учебное говорение» и все больше приближаются к естественному акту речи.

Особенностью изучения иностранного языка как предмета является приобретение умений и навыков говорить на нем, **чувствуя себя свободно и естественно**. Для этого необходимо преодолеть «коммуникативный барьер», о котором часто говорят психологи и педагоги. Одним из путей преодоления психологической зажатости является методика наибольшего благоприятствования, когда учитель не исправляет каждую ошибку, а дает возможность выразить себя, дает возможность выговориться, что является основой коммуникативного метода обучения. Главные черты коммуникативного упражнения – это преимущественное внимание к содержанию, а не к лингвистической форме, а также соотнесенность с условиями реальной коммуникации. **Мы обучаем не языку, а с помощью языка**. Речь идет о необходимости выхода из «плена» языка на орбиту содержательных аспектов обучения. Коммуникативные упражнения направлены на определенный результат. Таким результатом может быть решение проблемной задачи, осуществление творческого проекта, создание письменного речевого произведения или устного высказывания и т.д. Результат не может быть полностью предсказуем, а также регламентирован учителем по содержанию и языковому оформлению. Отбор материала для упражнений должен создать для учащихся определенный запас языковых средств, которые обеспечивают вербальное общение в совокупности с невербальным общением. **Метод коммуникативных заданий** реализуется в таком процессе обучения, когда учащиеся выполняют речевые и неречевые действия, вступают в контакт друг с другом или с учителем и пытаются найти правильные пути решения поставленной коммуникативной задачи. При этом часто используются не только речевые, но и физические действия, жесты, мимика и т.д.

К числу речевых упражнений принято относить следующие [254]:

1) **Вопросно-ответные упражнения** наиболее часто встречаются на этапе применения языкового и речевого материала, на этапе речевой практики.

Вопросы касаются содержания прочитанного (прослушанного) текста либо ситуаций общения, которые обсуждаются на уроке.

2) **Репликовые упражнения** включают диалогические единства нескольких типов: утверждение-вопрос, утверждение-утверждение, утверждение-отрицание.

3) **Условная беседа**: учитель формулирует утверждение, которое содержит программу для возможного высказывания. Учащиеся должны высказать свое отношение к утверждению. Условная беседа может перейти в естественную, к чему всегда необходимо стремиться.

4) **Ситуативные упражнения** – один из наиболее распространенных видов речевых упражнений. Учащимся предлагается описать ситуацию, придумать ситуацию, при этом даются опорные слова, формулируется коммуникативная задача. Учащимся может быть предложена также коммуникативно-речевая ситуация, где они исполняют определенные роли (стандартная ролевая ситуация).

5) **Ролевая игра** является формой коллективной учебной деятельности на уроке, с помощью которой обеспечивается формирование и развитие речевых навыков и умений в условиях, максимально близких к условиям реального общения или имитирующих реальное общение. Как вид речевого упражнения ролевая игра широко используется в рамках коммуникативного обучения и при работе по интенсивным методам.

6) **Репродуктивные упражнения** предусматривают воспроизведение прочитанного (прослушанного) текста.

7) **Пересказ** широко используется на всех этапах обучения. Он может быть кратким, подробным, с изменением ситуации, от лица одного из персонажей. Необходимо варьировать характер пересказа, чтобы избежать монотонности в работе и заучивания текста.

8) **Описательные упражнения**: учащиеся передают содержание зрительного ряда комиксов, представленного на экране или в виде иллюстрации в книге, настенной таблице. Использование зрительной опоры облегчает построение высказывания, так как содержание высказывания задано художественно-изобразительными средствами.

9) **Драматизация** - способ передачи содержания текста в форме диалогической речи. Текст воспроизводится по ролям, что требует от учащихся не только знания содержания текста, но и умение следить за репликами партнера, своевременно на них реагировать. Распространенная ошибка при выполнении упражнения – «нестыковка» реплик и длительные паузы между репликами партнеров по общению.

10) **Дискутивные упражнения** предусматривают обсуждение какой либо проблемы, события. Тема для дискуссии должна отражать интересы учащихся, быть для них лично значимой и иметь соответствующее языковое оснащение.

11) **Устное сообщение** – это наиболее трудный вид речевого упражнения, требующий развернутого выступления на предложенную тему, например: «Подготовьте выступление на следующую тему» (могут быть даны опоры и по содержанию, и по форме); «Разверните данный тезис в связное высказывание. Докажите правильность своей позиции». Такое выступление может быть подготовленным и неподготовленным, спонтанным.

Речевые упражнения могут быть **подготовленными и неподготовленными**. Переход от подготовленной к неподготовленной речи происходит постепенно, путем изменения направленности внимания обучаемого с языкового оформления речи на ее содержание. Этот переход достигается постепенным снятием смысловой, информационной опоры высказывания (пересказ текста, диалогизация текста, план текста, вопросы к тексту и т.д.) и языковой опоры высказывания (ключевые слова, речевые образцы, речевые стереотипы, речевые штампы). Далее выполняются упражнения, которые мотивируют лишь содержание высказывания, дают исходное побуждение для высказывания, а языковую форму учащийся выбирает сам в соответствии с поставленной коммуникативной задачей, например инициальные тезисы, провокационные высказывания, упражнения типа: «Вы прочитали текст о традициях в стране изучаемого языка, а как у нас?» или пересказ текста, предъявленного на родном языке; передача содержания, предъявленного визуально в виде карикатур, серии рисунков и т.д. Как было отмечено выше, характерной чертой упражнений продвинутого этапа является максимальная приближенность к естественной речевой коммуникации и отсутствие регламентации в отношении выбора содержания и формы его выражения. Создаются условия, вызывающие необходимость естественного общения или имитирующие это общение, например обсуждение книги или фильма, дискуссия на определенную тему, проведение собрания или экскурсии на иностранном языке и т.д. Как было отмечено выше, таким образом меняется качество неподготовленной речи. Высказывания обучаемых перестают быть передачей чужих мыслей и взглядов и включают все больше собственных суждений оценочного характера.

В зависимости от этапа обучения постепенно меняется характер упражнений. Целью упражнений на начальном этапе является создание основы для дальнейшего овладения языком и речью. Их специфика заключается в том, что у обучаемого нет иноязычного языкового опыта. Поэтому они преимущественно направлены на накопление языковых средств и формирование на этой основе речевых навыков. Они строятся на строго ограниченном лексическом и грамматическом материале. На начальном этапе особое значение приобретают упражнения, активизирующие память ученика и повторение пройденного материала.

Специфика упражнений на продвинутых этапах заключается в том, что обучаемый может уже опереться на определенный языковой опыт, во

многим облегчающий усвоение нового материала. Целью этих упражнений является дальнейшее формирование речевых навыков и умений пользования языком в ситуациях общения, а также углубление понимания языковых закономерностей и систематизация знаний, полученных на начальном этапе обучения. Упражнения этого типа менее регламентированы в грамматическом, лексическом и тематическом отношении, что создает условия для развития речемыслительной активности обучаемых. Наличие опоры на уже изученный языковой материал меняет характер упражнений: умственные операции, связанные с употреблением языкового материала, становятся для учащихся все более привычными, поэтому возникает возможность меньше внимания уделять форме высказывания и больше концентрировать внимание на его содержании. Таким образом, учащийся все меньше ограничен как в выборе формы, так и в выборе содержания высказывания и может выполнять творческие упражнения. В упражнениях уменьшается степень заданности языкового материала, уменьшается удельный вес упражнений, построенных на дословном воспроизведении речевых образцов и имитационных упражнений, меняется процентное соотношение языковых и речевых упражнений в пользу речевых, а внутри речевых упражнений растет удельный вес упражнений в неподготовленной диалогической и монологической речи. Языковые упражнения на этом этапе направлены преимущественно на усвоение особо трудных языковых явлений, при употреблении которых может проявиться межъязыковая интерференция. Упражнения, направленные на снятие интерференции, выполняются как на начальном, так и на продвинутом этапе обучения, в силу того, что навык родного языка обладает большей устойчивостью и прочностью. Для его преодоления требуется значительно больше усилий, чем на формирование нового иноязычного навыка, не имеющего противопоставления в родном языке. На продвинутых этапах меняются не только виды упражнений, но и степень сложности этих упражнений, например на начальном этапе обучения вопросо-ответные упражнения строятся, как правило, так, чтобы вопросы создавали опору на нужный для ответа языковой материал, а ответы требовали минимальной перестройки предложения. В дальнейшем задача усложняется и от обучаемого требуется самостоятельное построение развернутого ответа или логически обоснованного высказывания.

§ 3. Система упражнений как основа системы обучения, ее характеристика.

Проблема создания системы упражнений для обучения иностранному языку относится к числу самых актуальных в практическом отношении и наиболее сложных в теоретическом плане. Ее актуальность определяется тем, что практическая методика обучения иностранным языкам пока не располагает достаточно эффективной, цельной и полной **системой упражнений**. Установление принципов и критериев, на основании которых

могли бы строиться различные системы упражнений, является одной из основных проблем методики обучения иностранным языкам. Успех обучения может гарантировать только **рациональная система упражнений**. Любая система определяется как **целостный объект**, состоящий из взаимосвязанных и взаимозависимых элементов. Как было указано выше, элемент системы обладает свойством неразложимости. Именно упражнение является неразложимым элементом обучения. Это значит, что **система упражнений должна во многом совпадать с системой обучения**, которая является практическим воплощением метода обучения. Поэтому система упражнений выступает в качестве основы системы обучения и представляет собой **организованные и взаимообусловленные действия учащихся, направленные на достижение конкретной учебной цели**.

Система упражнений всегда отражает методическую концепцию ее автора. Вне методической концепции система упражнений превращается в случайный набор упражнений. Именно поэтому первой характеристикой системы упражнений является ее **научность**. Она должна быть научно обоснована. Вторая характеристика заключается во **взаимообусловленности упражнений**. Система упражнений эффективна только в том случае, если каждое данное упражнение подготавливает последующее, а последующее упражнение учитывает уже отработанный в предыдущих упражнениях учебный материал. Между упражнениями должна существовать логически обоснованная связь, в противном случае нельзя говорить о **системе упражнений**. Система упражнений характеризуется также **доступностью и последовательностью**. Это означает переход от отработки отдельных навыков и умений к речевой практике в том или ином виде РД, то есть от простого к сложному. Еще одна характеристика системы упражнений – это **повторяемость речевых действий и языкового материала**. Без такой повторяемости система упражнений лишена смысла: упражнения потому и сводятся в систему, что в них отрабатывается ограниченный языковой материал и ограниченное количество речевых действий. Система упражнений характеризуется **коммуникативной направленностью от языковых упражнений к речевым упражнениям**. Оценка той или иной системы упражнений определяется прежде всего из наличия в ней перечисленных характеристик. Отсутствие какой-либо из них превращает систему в комплекс или серию упражнений, способных лишь облегчить достижение конкретных учебных целей.

Примером удачной системы упражнений могут служить бельгийские учебники по французскому языку, где 80 % количества страниц учебника отдано тренировочному материалу [218]. Всякое новое лексико-грамматическое явление отрабатывается **интенсивно** и различными способами. Особенность этих упражнений заключается прежде всего в их **полифункциональности**,

которая предполагает **одновременное и параллельное** овладение языковым материалом и речевой деятельностью. А традиционный подход предусматривает **последовательное** овладение сначала **языковым** материалом, а затем – речью. Каждое упражнение в этих учебниках решает одновременно **несколько задач**:

- 1) тренировка грамматического явления,
- 2) усвоение отобранной лексики,
- 3) фонетическая тренировка,
- 4) решение коммуникативных задач, а также предполагает
- 5) овладение огромным количеством страноведческого материала.

Таким образом, полифункциональность этих упражнений заключается в том, что они формируют сразу **несколько навыков**, каждый из которых у разных учащихся находится в различной стадии становления. Эта система упражнений предполагает **уровневый подход к обучению**. Каждое упражнение может выполняться на трех уровнях:

- 1) имитативном,
- 2) операционном, где отрабатываются отдельные речевые действия,
- 3) творческом, где решается коммуникативная задача.

Учащиеся сами могут варьировать уровни в зависимости от своей языковой и речевой компетенции. Уровневый подход применим к упражнениям во всех видах РД. Его преимущество состоит в том, что все ученики работают с одинаковым лексико-грамматическим материалом, разница лишь в сложности задания. Слабый ученик не чувствует себя ущемленным, так как он справился с заданием на доступном для себя уровне. Большинство упражнений стимулирует **творческое использование** материала, хотя авторы не рекомендуют переходить на творческий уровень до того, как будет сформирована надлежащая языковая база для элементарной коммуникации.

В современных российских УМК упражнения имеют **полиаспектный характер** [83]. Это означает, что каждое упражнение познавательно, так как строится на интересном для школьника факте культуры СИЯ или родной культуры. Оно не только чему-то **обучает**, но также **развивает и воспитывает** учащихся. Упражнения в этих учебниках **интерактивны**. Это значит, что ученики в процессе выполнения упражнений взаимодействуют с учителем, одноклассниками, зарубежными сверстниками, персонажами художественных произведений, сказок, мультфильмов и т.д.

Результативность обучения в решающей степени зависит от совершенства системы упражнений, от того, насколько полно и профессионально решена в ней задача **пошаговой управляемости процессом усвоения знаний и формирования навыков и умений**.

Задания для обсуждения и самоконтроля

1. Дайте определения понятиям **упражнение, система упражнений**.
2. Охарактеризуйте языковые и речевые упражнения.
3. Объясните, как меняется характер упражнений в зависимости от этапа обучения.

Практическое задание

1. Проведите методический анализ упражнений учебников, по которым вы занимаетесь и будете работать во время педагогической практики в школе.

Рассмотрев базисные категории методички обучения иностранным языкам, можно представить ее содержание в обобщающей таблице.

Таблица из стр. 89

ГЛАВА V

УРОК ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА И ЕГО ПЛАНИРОВАНИЕ

- § 1. Сущность урока и его основные характеристики (требования к уроку). Система уроков.
- § 2. Подготовка учителя к уроку, структура урока и его планирование.
- § 3. Схема (критерии) анализа урока иностранного языка.

При чтении главы обратите внимание на следующее:

1. Из чего складывается реальная система обучения иностранному языку? Каков ее основной системообразующий стержень?
2. Какие имеются подходы к разработке типологии уроков иностранного языка?
3. В чем различие между тематическим и поурочным планированием?
4. Каковы особенности проведения уроков на начальном этапе?

§ 1. Сущность урока и его основные характеристики (требования к уроку). Система уроков

Урок - это основная форма организации учебной работы учителя и ученика, главное звено учебного процесса. Учитель – автор урока, который представляет собой педагогическое произведение, имеющее и художественную окраску. А отсюда педагогическому творчеству в разработке урока свойственны те же процессы, что и любому творчеству: сначала возникает творческий замысел урока, потом этот замысел разрабатывается и реализуется на уроке с определенной доработкой как педагогическое произведение. Каждый урок – это штучное произведение педагогического искусства. Урок имеет своими составляющими такие стороны, как **цель, содержание, методы и структура урока**. Иерархия их такова, что первый компонент – **цель** – определяет все последующие стороны. Все компоненты урока находятся между собой в отношениях взаимообусловленности, взаимопроникновения, взаимоподчинения и взаимодействия.

Урок - это диалектический феномен: он является частью учебного процесса и одновременно его целым. Как часть учебного процесса он позволяет решать промежуточные задачи. В этом смысле каждый отдельно взятый урок находится в горизонтальном ряду других уроков. В серии уроков горизонтального ряда осуществляется динамика учебного процесса: то, что было целью предыдущего урока, становится средством последующего, что обуславливает тесную взаимосвязь уроков, естественную **вариативную повторяемость** из урока в урок, обеспечивающую поступательное движение к конечным целям обучения. Являясь самостоятельным и цельным звеном

учебного процесса, каждый урок в то же время продолжает предыдущие уроки и подготавливает последующие уроки. Поэтому конкретные задачи каждого урока вытекают из задач предыдущего урока с прицелом на последующий урок.

Если рассматривать урок как законченное целое, необходимо выделить его из горизонтального ряда. В этом случае урок представляет собой относительно законченное произведение, построенное в соответствии с определенными требованиями, вытекающими из целей, содержания и технологии обучения данному предмету в школе. Эти требования определяют стратегию и тактику учителя при подготовке к уроку, поэтому они служат отправным моментом для анализа своих уроков и уроков коллег при взаимопосещении.

Рассмотрим такие существенные стороны урока, как:

- I) целевая сторона;
- II) содержательная сторона
- III) организационно-методическая сторона урока.

I. Целевая сторона урока является ведущей и определяет все его остальные стороны. Все другие стороны урока должны соответствовать его целевой стороне. Цель современного урока триединая: обучение, развитие, воспитание. Цель – это идеально планируемый результат деятельности, задачи урока – это конкретные учебные действия учителя, при помощи которых совершается движение учащегося к цели. Цель и задачи урока должны быть четко определены и ясно сформулированы. Практические задачи урока сформулированы, как правило, в «Книге для учителя», им легко можно придать конкретный вид. Воспитательные, образовательные и развивающие задачи определяет сам учитель.

Ответственным моментом целенаправленного урока является его завершение. Школьники должны видеть и ощутить, чему они научились на уроке, должны уйти с урока с ощущением прогресса в усвоении языка и с достаточным запасом положительных эмоций, что очень важно для дальнейшего учения. Школьнику должно быть приятно и комфортно на уроке, для чего необходимо устранить все стрессообразующие факторы учебного процесса. Именно это может повысить мотивацию обучения. Созданию на уроке комфортной и благоприятной обстановки уделяется сегодня самое серьезное внимание.

II. Содержательная сторона урока. Цели обучения иностранному языку реализуются в содержании обучения. Отсюда вытекает первое требование к содержанию урока: строго обязательное соответствие содержания урока поставленным целям. Содержание урока определяется его целями, программами и учебниками. Содержание урока, его лингвистический, психологический и методологический компоненты должны быть оптимально выявлены учителем и сформулированы в виде конкретных задач урока.

Содержание урока включает в себя следующие объекты усвоения:

- 1) предметные, внеязыковые или экстралингвистические знания, то есть это темы, проблемы и ситуации общения;
- 2) языковой и речевой материал;
- 3) систему речевых навыков и умений для пользования языком в общении; доминирующий, преобладающий на данном уроке вид РД;
- 4) формирование у учащихся рациональных приемов учения и самостоятельной работы. Объем содержания урока, его плотность должны быть оптимально определены учителем, поскольку как перегрузка, так и недогрузка урока учебным материалом отрицательно сказывается на достижении его целей.

III. Организационно-методическая сторона современного урока определяется методами, способами и приемами обучения. Она строго соотносится с его целевой и содержательной сторонами: для реализации поставленной цели нужны адекватные методы и приемы обучения. Эта сторона урока имеет следующие характеристики:

- 1) **активность учащихся на уроке**, которая проявляется в их речемыслительной деятельности. Отсюда вытекает необходимость использования разных режимов работы: индивидуальной, парной, групповой, хоровой.
- 2) **мотивационная обеспеченность** является обязательной общепедагогической характеристикой урока. Под мотивацией обычно понимается внутреннее побуждение, импульс, чувство или сильное желание, толкающее индивида к действию. Прежде чем учащиеся смогут активно думать, они должны захотеть это делать. Их эмоциональная реакция на учение, отношение к учению предопределяют процесс познания. Учение – это познание. Нельзя приказать человеку познавать что-либо, даже если эта обязанность записана в уставе. **Ученик должен хотеть учиться, а не подвергаться обучению.** Без познавательного интереса невозможно положительное отношение к учению. Соответствующий настрой на учение, мотивация к учению – одно из важнейших условий качественного учебного процесса. Мотивация – это ключ к успешному обучению. **Урок должен быть интересным и доставлять радость общения.** Интерес к уроку положительно влияет на все психические процессы и функции: восприятие, внимание, память, мышление, волю. Для появления интереса к изучаемому предмету необходимо понимание нужности, важности, целесообразности изучения данного предмета в целом и отдельных его разделов и тем. Интерес не вызывает ни слишком легкий, ни слишком трудный материал. Обучение должно быть трудным, но посильным. Чем чаще проверяется и

оценивается работа школьника, тем интереснее ему работать. Яркость, эмоциональность учебного материала, взволнованность самого учителя с огромной силой воздействует на школьника и его отношение к предмету. Однако не все в учебе является ярким и занимательным. Поэтому учителю необходимо выработать у учащихся и волю, и настойчивость в преодолении трудностей. Если необходимая мотивация и интерес не формируются в процессе обучения, то само обучение становится похожим на машину, у которой не работает мотор и которую толкают внешние силы: учитель, администрация, родители, в лучшем случае чувство долга учащегося. Если мотивация не сформирована и к концу обучения, то все затраченное на него время можно считать потерянным: что приобретено, скоро забывается, а желания и интереса повышать свой образовательный уровень нет.

Необходимая мотивация не появляется сама собой, ее нужно настойчиво и систематически развивать специальными средствами, включенными в систему обучения. Интерес (мотивацию) урока можно повысить:

- а) через предметное содержание материала;
- б) через приемы работы с материалом (это могут быть языковые и речевые игры, ролевые игры;
- в) через мажорный тон урока;
- г) через тонизирующую роль музыки на уроке;

д) через многообразие используемых СО на уроке. Соотнесение предметной информации с личностью учащегося также значительно стимулирует и тонизирует урок и придает ему привлекательность. Любую тему учебника можно соотнести с личностью учащегося. Изучаемый материал приобретает для детей **личностный смысл**.

Только в этом случае речевые действия будут внутренне приняты учеником и все его психические процессы придут в движение: мышление, восприятие, память, внимание, воображение.

3). **Единство обучающей и контролирующей функций урока.** Механизм обратной связи или контроль – это основной механизм педагогического процесса. Он дает возможность своевременно замечать упущения и намечать пути их устранения.

4). **Речевое и неречевое поведение учителя.** Речь учителя по любому предмету выполняет важную и ответственную функцию. Она должна быть грамотна и лаконична, выразительна и убедительна. На уроке **иностранного языка** слово учителя выполняет еще одну важную функцию – оно **средство обучения** (Р.К. Миньяр-Белоручев), поскольку является образцом для подражания, опорой, которая может быть использована в речи, стимулом, побуждающим речь. Учитель иностранного языка является условным носителем этого языка, поэтому его речь должна быть:

а) **аутентичной**, то есть именно так в данной ситуации сказал бы носитель языка;

в) выразительной и адаптивной, то есть доступной для понимания школьников.

Речевое поведение учителя теснейшим образом связано с его неречевым поведением. Е.И. Пассов по праву возлагает на учителя роль сценариста, режиссера и даже актера. Роль учителя-сценариста связана с подготовкой к уроку, с разработкой им плана или «сценария» урока. Учитель-«режиссер» должен максимально точно и полно реализовать сценарий, то есть создать целостный, результативный, привлекательный для учащихся урок. Для этого учителю необходимо приглушить излишнюю авторитарность и создать на уроке комфортную атмосферу общения на иностранном языке, создать ситуацию успеха на уроке, которая является важным фактором стимуляции общения на уроке. Учитель не имеет права на плохое настроение, на головную боль и повышенное давление. Урок – это мобилизация всех жизненных сил. Только наполнив себя необходимой энергией и верой в успех, можно идти на урок. Тогда эта энергия и вера передается ученикам. Для наибольшей эффективности на уроке необходимо создать обстановку интеллектуального напряжения в сочетании с обстановкой психологического комфорта.

Как подчеркивалось выше, невербальный язык учителя на уроке наряду с вербальным языком – это мощный фактор создания на уроке комфортной атмосферы общения на иностранном языке или, наоборот, блокирование всех речемыслительных процессов обучаемых. В связи с этим хотелось бы высказать некоторые пожелания преподавателям: проводя занятия, учитель должен постоянно подстраиваться к колебаниям диалога с классом (аудиторией), постоянно наблюдать за различными реакциями учащихся и корректировать свое последующее речевое и неречевое поведение. Необходимо помнить, что приятно беседовать с людьми, имеющими оживленное лицо и экспрессивные жесты. Поэтому, заходя в класс, учитель достигает успеха только тогда, когда сможет настроиться доброжелательно и оптимистично и обеспечить положительный настрой учащихся. При обучении иноязычному общению, где выполняемые речевые действия и операции имеют особенно сложный характер и где переплетены навыки и умения разной степени отработанности, эмоциональное напряжение дает особенно заметный негативный результат. Оно приводит к ослаблению памяти, к меньшему контролю над ошибками, к ухудшению оперативной памяти, к снижению общей работоспособности. Резко нарушается динамика речи, растет число ошибок. Все эти факторы приводят, как правило, к негативной оценке со стороны учителя и класса (смех и т.д.). Поэтому неудивительно, что у ученика возникает стойкая отрицательная эмоция, которая в дальнейшем оказывает губительное влияние на его попытки осуществить речевое высказывание и переносится на изучаемый предмет в целом. Следовательно, учитель иностранного языка больше, чем учитель любого другого предмета, обязан

активно вмешиваться в эмоциональную атмосферу урока и обеспечивать возникновение у учащихся эмоциональных состояний, благоприятных для их учебной деятельности. При опросе и в любой форме контроля доброжелательная установка также способствует непринужденности, создает благоприятную атмосферу и активизирует речемыслительные процессы. Устойчивый контакт глазами с говорящим показывает заинтересованность и вдохновляет собеседника на продолжение разговора. Но в тоже время взглядом можно и убить, что не требует особого комментария. Учителю рекомендуется также использовать красивые энергичные жесты, подчеркивающие главную мысль, не бояться прибегать к жестам для привлечения внимания. Учителю необходимо помнить, что нечеткий и невыразительный конец урока способен развеять благоприятное впечатление от предыдущей части. Последние фрагменты урока и любого разговора запоминаются прочнее всего. Поэтому в конце урока необходимо подвести итоги, обобщить пройденный материал, доброжелательно оценить работу учащихся и таким образом стимулировать их быть еще активнее.

Очень важны для учащихся первые впечатления от знакомства с учителем. Они сохраняются надолго. Хотя учитель не в состоянии контролировать все реакции учащихся на свою персону, на собственный внешний облик, но он может многое в себе изменить: чаще улыбаться, жестикулировать и одобрительной интонацией стимулировать решение проблемы и т.д. Учитель должен постараться, чтобы сложившееся у учащихся впечатление было более благоприятным. Умение владеть собой и своими жестами, понимать невербальные проявления других людей не обязательно гарантирует успех, максимальное достижение результата, но игнорирование невербального языка человеческого общения, как правило, приводит к коммуникативным неудачам.

5) Взаимосвязь и рациональное взаиморасположение частей урока или его структурных единиц. Каждая часть урока, каждое его звено подчинено общей цели и имеет свою конкретную учебную задачу.

Рассмотренная система требований к уроку иностранного языка поможет учителю целенаправленно реализовать все стороны современного урока, проводить его научно обоснованный анализ и давать объективную оценку каждой из сторон урока, а также всему уроку в целом.

Система уроков - это цепочка уроков, объединенных конкретным набором иноязычных средств (лексики, грамматики, фонетики), единой темой для устной речи (общность тематического фона) и общностью учебной информации. Система уроков характеризуется качественными изменениями в уровне речевых умений, количественным увеличением запаса иноязычных средств, динамикой выполнения градуированных учебных задач, целостностью и относительной завершенностью. Внутри системы уроков выделяются структурные типы и виды уроков. К первому типу можно отнести уроки, на которых деятельность учащегося направлена на

овладение языковыми знаниями, иноязычными средствами, то есть это **формирование лексических, грамматических, фонетических навыков и речевых навыков**. Ко второму типу можно отнести уроки, на которых деятельность учащегося под руководством учителя и при убывающей помощи учителя направлена на использование иноязычных средств в речи, то есть это **применение языковых и речевых навыков в речи, это овладение деятельностью общения**. Эти типы уроков не отделены друг от друга четкой границей, так как в каждом типе урока присутствует определенная работа над языковым материалом и его применением в речи. Здесь важны пропорции. Функцию каждого урока в системе уроков и выбор структурного типа урока определяет учитель при планировании урока. Понимание типологии урока нужно учителю именно для его рационального планирования: учитель планирует **систему уроков** и соотносит ее с параграфом учебника. Учителю необходимо переносить предлагаемую стратегию и тактику обучения из **Книги для учителя** в конкретные условия работы, учитывать уровень обученности своих учащихся, видоизменять объем и формы некоторых упражнений и вносить другие коррективы.

§ 2. Подготовка учителя к уроку, структура урока и его планирование

Важнейшим условием эффективности обучения иностранному языку является планирование обучающей деятельности учителя и учебной деятельности учащихся на каждый урок и систему уроков. Урок, как и любое другое сложное явление, должен быть осмыслен учителем, пропущен через его ум и сердце. Только в этом случае он может быть проведен на высоком эмоциональном и технологическом уровне. Проведение урока есть реализация плана, намеченного учителем, то есть качество и успешность урока в значительной степени зависят от качества плана урока. Планирование урока – это своего рода творческое таинство, основой которого выступает методическая грамотность и методическая компетенция.

Различают **поурочное, тематическое и перспективное (календарное) планирование уроков**. Целью поурочного планирования является определение задач и содержания урока и последовательности действий учителя по обучению учащихся иностранному языку. Поурочный план – это рабочий документ учителя. Он должен быть конкретным, в нем **указываются знания, навыки, умения**, которые должны быть сформированы, называются методы – способы взаимодействия учителя и учащихся: **ознакомление, тренировка, применение учебного материала**, а также упражнения для их осуществления, называется **языковой и речевой материал и доминирующий вид РД**. Подробные планы-конспекты учебных

занятий рекомендуются для начинающего учителя и для студента на педагогической практике – для будущего учителя.

Тематическое планирование охватывает серию уроков, объединенных одной темой, а также лексико-грамматическим, речевым и страноведческим материалом. При разработке тематического плана определяются общая цель уроков и цель каждого урока, время, отведенное на тему. Таким образом, тематическое планирование выражается в разработке общей схемы серии уроков по теме, входящей в программу обучения иностранному языку.

Перспективное планирование определяет систему работы учителя и учащихся на весь этап обучения. В нем определяются цели обучения на отдельных подэтапах, уровень владения языком, достигаемый на каждом подэтапе, формы контроля. Учитывая тесную взаимосвязь уроков при планировании отдельно взятого урока, необходимо исходить из тематического плана, который, в свою очередь, является частью перспективного (календарного) плана, а календарный план обусловлен годовым планом. Иными словами, при планировании в поле зрения учителя должна быть вся иерархия планов. Это не значит, что учителю нужно составлять все виды планов, их должна содержать современная Книга для учителя. Учителю необходимо изучить и проанализировать все планы, внести соответствующие коррективы исходя из конкретных условий. Естественно, что наибольшим изменениям подвергается план урока, если учитель стремится провести его на основе личностной ориентации и привлечь актуальный материал.

Тщательная подготовка к уроку – это реальная возможность повысить его действенность и эффективность. Разработка замысла – это выбор наиболее эффективных принципов, методов и средств обучения данному конкретному материалу в данных конкретных условиях. Необходимо подчеркнуть, что при разработке урока очень важно выбрать оптимальные методические приемы в изучении программного материала. **Обучение есть мастерство, а не ремесленничество.** В этом суть учительского дела. Перепробовать десятки методов и приемов, пересмотреть десятки учебников и не держаться ни одного неукоснительно – это единственно возможный путь творческого учителя. Что фиксировать письменно и в какой форме это делать, зависит от опыта педагога, содержания данного урока, его типа и вида. Главное в глубоком осмыслении цели, задач урока, его содержания и структуры.

Урок как организационная единица обучения включает стабильные и вариативные компоненты. К стабильным относятся начало урока, центральная часть урока и завершение урока. В рамках названных компонентов выделяются вариативные компоненты, которые зависят от задач урока и этапа обучения: ознакомление с новым учебным материалом, формулировка задач урока для учащихся, приветствие учителя, подведение итогов, контроль домашнего задания и т. д.

Начало урока: его назначение – подготовить учащихся к уроку, сформулировать задачи, дать установку. Осознание учащимися задач урока повышает мотивационную сторону обучения. Началом урока может быть приветствие учителя, запись на доске даты и темы урока. Приветствие учителя часто переходит в беседу с классом по поводу какого-либо события, погоды и т.д. Вступительную беседу учителя называют также речевой зарядкой. Она призвана создать атмосферу общения на уроке и подготовить переход к его основной, центральной части.

Центральная часть урока включает ознакомление с новым учебным материалом, его тренировку, речевую практику, работу с текстом и т.д. **Ознакомление** с новым материалом может иметь индуктивный и дедуктивный характер. При ознакомлении с новым материалом необходимо обращать внимание на его доступность и постоянно контролировать его усвоение. Приемы введения нового материала зависят от возраста учащихся и их языковой подготовки.

Тренировка учебного материала – наиболее ответственная часть урока, так как в результате тренировки формируются языковые и речевые навыки, обеспечивающие применение усвоенных знаний в различных ситуациях общения. В процессе тренировки учитель должен обеспечить многократную встречу с новым материалом так, чтобы предложенных упражнений было достаточно для формирования речевых автоматизмов (о системе упражнений см. главу IV).

Речевая практика направлена на то, чтобы добиться применения усвоенного материала в различных ситуациях общения. В результате практики учащиеся овладевают речевыми умениями, а для их формирования используются коммуникативные, речевые упражнения (см. главу IV).

Завершающая часть урока включает подведение итогов урока, контроль, оценку работы, задание на дом.

Алгоритмические предписания при подготовке учителя к уроку и его планировании:

- 1) знакомство с учащимися своих групп, знание и учет возрастных особенностей, уровня обученности;
- 2) изучение программы;
- 3) подробное изучение УМК и условий, в которых будет проходить учебно-воспитательный процесс: оснащенность кабинета иностранного языка необходимыми СО и их рабочее состояние;
- 4) **начало планирования:** анализ материала всего параграфа с учетом трудностей для учащихся конкретной группы. На основе анализа трудностей учитель делает выводы, какие градуированные действия и операции будут производить учащиеся для овладения материалом. Учитель намечает смысловой стержень урока (тема или ситуации общения);

5) **формулирование задач урока.** Учителю необходимо хорошо продумать задачи урока и их подачу школьникам. Формулировка задач урока должна отражать:

а) **характер взаимодействия учителя и учащихся:** это **ознакомление, тренировка, применение или контроль учебного материала;**

б) **конкретно указанный языковой и речевой материал;**

в) **доминирующий вид речевой деятельности** на основе указанного материала;

г) **условия выполнения задач:** как будет выполняться поставленная задача, **какие стимулы и опоры, какие СО** будут использоваться.

На начальном этапе, как правило, решается несколько задач урока, поэтому центральная часть урока носит дробный характер. На среднем этапе в основном сохраняется такая структура центральной части урока. Однако уже возможны уроки с более цельной структурой. Это связано с постепенным увеличением удельного веса чтения, где появляется возможность решения **одной задачи на уроке**, например беседа по домашнему чтению. На старшем этапе явно преобладают уроки с **цельной центральной частью, посвященной решению одной задачи.** **Учитель должен уметь вычленять и формулировать задачи отдельных частей (звеньев) урока,** он должен уметь дробить педагогический замысел. Задачи урока носят зачастую вероятностный характер: на уроке они могут оказаться невыполненными, отвергнутыми или неожиданно легко решенными. Поэтому учителю необходимо всегда иметь в запасе задачи и задания в разных вариантах. Ни одна минута времени на уроке не должна пропадать зря. **Все должно быть направлено на реализацию задач урока;**

б) **следующий шаг учителя в подготовке урока – это центральная часть урока.** Она выполняет главную роль в решении его задач. Именно здесь учащиеся получают новые знания и расширяют свой речевой опыт;

7) **определение последовательности звеньев урока согласно его задачам, определение содержания завершающего звена урока и момент задавания домашнего задания.** Место домашнего задания определяется ходом урока. Оно связано с тем его звеном, которое готовит учащихся к его выполнению. Вся работа на уроке должна подготовить учащегося к выполнению домашнего задания, **учитель всегда показывает, как следует его выполнять.** В завершающий этап урока включаются и приемы, снимающие усталость и создающие условия для релаксации (игровые приемы). Завершающей частью урока является также **подведение его итогов,** наглядная демонстрация того, что усвоили учащиеся на уроке, чему они научились. В завершающей части происходит и **оценка деятельности учащихся с комментариями,** которые открывают перспективу в дальнейшей

работе школьников. Контроль и исправление ошибок проводится в деликатной и корректной форме, ни в коем случае не задевая самолюбие обучаемых. Исправляются лишь те ошибки, которые приводят к нарушению коммуникации. **Время и место контроля домашнего задания** определяется необходимостью использования этого материала на уроке.

План урока – это плод внутренней потребности учителя, он может быть разной степени развернутости, что зависит от опыта работы учителя и конкретного контингента учащихся. Примеры планирования и примеры формулировок задач урока можно заимствовать из **Книги для учителя**.

Дискуссионным остается вопрос, что следует рассматривать структурной единицей урока: упражнение, звено занятия или конкретное задание? Одни исследователи **наименьшей** структурно-функциональной единицей урока считают **упражнение**, так как ему присущи все главные признаки учебного процесса, и в то же время упражнение – это наименьший отрезок урока, имеющий самостоятельное значение (И.Л. Бим, Е.И. Пассов).

Другие исследователи в качестве структурной единицы урока рассматривают **звено занятия**, которое имеет конкретную задачу, языковой и речевой материал, действия учителя и учащихся по реализации задачи. Распространение получила также точка зрения, согласно которой в качестве структурной единицы урока следует рассматривать **конкретное задание**, при выполнении которого учащиеся достигают определенного уровня владения языком. На наш взгляд, **наименьшей** структурной единицей урока является **задание**, поскольку оно неразрывно связано с определенным упражнением: упражнения без задания не бывает, равно как и не бывает задания без упражнения.

§ 3. Схема и критерии анализа урока иностранного языка

Требования к уроку иностранного языка помогают в подготовке учителя к уроку и служат также отправным моментом для анализа уроков. В анализе урока необходимо учитывать все перечисленные выше требования к существенным сторонам урока:

1. Целевая сторона урока.

1.1 Решение практических задач (назвать их);

1.2 реализация воспитательной, образовательной и развивающей целей в процессе решения практических задач;

1.3 знакомство учащихся с задачами урока;

1.4 подведение итогов урока, посильность домашнего задания, четкость его объяснения;

1.5 завершение урока.

2. Содержательная сторона урока.

2.1 Содержание урока: тема или ситуации общения, личностно ориентированное содержание материала урока; языковой и речевой материал (назвать его); организация обучения видам РД, преобладание определенного вида РД на уроке.

Говорение: использование говорения как средства обучения произношению, лексике, грамматике; говорение как цель обучения, формирование у учащихся монологической или диалогической речи; использование методических приемов, опор, стимулов при обучении говорению.

Аудирование: использование аудирования как средства обучения; аудирование как цель обучения, формирование у учащихся умения понимать речь на слух; характер материала для аудирования; установки на слушание; применение опор и обучение детей ими пользоваться; адекватность контроля понимания, массовость контроля и экономичность его во времени; использование ТСО.

Чтение: использование чтения как средства обучения; чтение как цель обучения, извлечение информации из текста; приемы обучения чтению по ключевым словам, с использованием справочного аппарата, языковой и контекстуальной догадки; обучение технике чтения, транскрипции и т.д.; обучение чтению вслух, про себя; использование различных режимов работы; контроль понимания читаемого.

Письмо: использование методических приемов при обучении графике, орфографии; опора на родной язык; письменный контроль на уроке: что проверялось, как проводился контроль, сколько времени на него было затрачено. Письмо как вид РД на уроке (творческое письмо). Таким образом, учитель должен уметь объяснить, как велось обучение определенному виду РД: как цели обучения или как средству обучения.

- 2.2 Формирование на уроке навыков и умений, перечислить их. Коммуникативная направленность урока.
- 2.3 Формирование у учащихся рациональных приемов учения, то есть приобретение навыков самостоятельной работы: учить учиться.
- 2.4 Соблюдение соотношения между тренировочными и творческими упражнениями.

3. Организационно-методическая сторона урока.

3.1. Соответствие методов и приемов работы намеченным задачам урока, арсенал методических приемов.

3.2 Структурная четкость урока, соответствие структуры урока поставленным задачам, взаимосвязь и рациональное взаиморасположение частей урока.

3.3 Целесообразное использование учебника и компонентов УМК, основных СО. Оснащение урока и рациональность отбора СО, применение вспомогательных СО.

3.4 Активность учащихся на уроке. Стимулирование мыслительной и речевой активности учащихся. Соотношение речи учителя и учащихся.

3.5 Мотивационная обеспеченность урока: использование на уроке учебных и реальных ситуаций общения; исправление допущенных ошибок; мотивация дальнейшей работы подведением итогов урока и показом достигнутого на уроке.

3.6 Речевое и неречевое поведение учителя: рациональность использования учителем иностранного языка на уроке; мотивированность обращения учителя к родному языку; соответствие речи учителя нормам языка: ее аутентичность и адаптивность к уровню языковой подготовки учащихся; использование формул речевого этикета (этикетных формул педагогического общения); выразительность речи, мимики, жестов; общая культура речи на родном языке, темп речи.

3.7 Методическая и педагогическая реакция учителя в связи с обстоятельствами, неожиданно возникшими на уроке, умение перестраиваться в связи с трудностью материала или непониманием учащихся, в связи с их неподготовленностью к уроку; способность к импровизации.

3.8 Удельный вес дифференцированных, лично ориентированных заданий, учитывающий индивидуальные особенности учащихся.

3.9 Режимы работы: место хоровой, фронтальной, групповой, парной и индивидуальной работы на уроке.

3.10 Эффективность контроля усвоения материала.

3.11 Проверка домашнего задания.

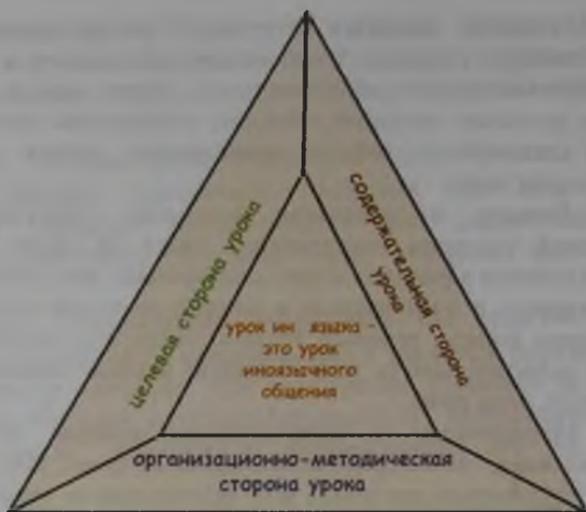
3.12 Умение работать с текстом.

3.13 Связь данного урока с предыдущими уроками по целевой установке и языковому материалу, методически обоснованное место данного урока в серии уроков по теме.

3.14 Методическая обоснованность урока в целом, его эффективность и результативность: расширение знаний по предмету, динамика выполнения градуированных учебных задач, определение разницы между стартовым и достигнутым уровнем на уроке.

3.15 Авторитарное или демократическое поведение учителя, его педагогический такт, соблюдение педагогической этики в отношениях с учениками для исключения дискомфорта или чрезмерной напряженности; создание оптимального психологического климата на уроке; доброжелательность, способность устанавливать взаимопонимание с учащимися.

Таким образом, три стороны урока можно представить в виде треугольника, где каждая сторона имеет свои характеристики, перечисленные выше.



Анализ урока выявляет степень подготовленности учителя к уроку и уровень его методического образования, уровень методической компетенции. Мастерство учителя состоит в том, чтобы наилучшим образом использовать свои личностные качества и педагогические способности при планировании и реализации плана урока.

Задания для обсуждения и самоконтроля

Подготовьте сообщения по темам:

1. Статус урока, его методическая структура и функция. Типология уроков иностранного языка, система уроков.
2. Специфика урока иностранного языка. Требования к уроку.
3. Значение планирования и требования, предъявляемые к учителю при планировании учебного процесса.
4. Проблемы организации урока иностранного языка.
5. Место проверки домашнего задания в структуре урока иностранного языка.

Практические задания

1. Познакомьтесь с формулировками задач уроков в «Книге для учителя» и в журналах «Иностранные языки в школе», статьи И.Л. Бим: № 6-1981, № 4-1983, № 6-1985, № 3-1985, № 3-1981, № 5-1982, № 5-1983, № 1-1982, № 2-1982, № 4-1985, № 4-1982, № 3-1986, № 5-1980, № 5-1984, № 4-1984, № 2-1995.
2. Проведите методический анализ плана-образца урока или наблюдаемого урока иностранного языка:

- а) проанализируйте речевое поведение учителя и предполагаемые ответы учащихся;
 - б) определите образовательные, развивающие и воспитательные возможности данного урока и пути их реализации на уроке;
 - в) оцените целесообразность использования технических и нетехнических средств обучения и других учебных материалов на данном уроке;
 - г) проследите, как планируется проведение начала урока, фонетической зарядки, заключительного этапа урока;
 - д) определите место данного урока в общей системе уроков по теме.
3. Составьте план-конспект урока с уточнением и конкретизацией тех звеньев урока, которые представлены в Книге для учителя сокращенно.
4. Назовите основные типы уроков, предлагаемые в действующих УМК. Дайте им характеристику с учетом их методических целей и структуры.

ГЛАВА VI

ТЕОРИЯ КОНТРОЛЯ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

- § 1. Роль, цели и функции контроля.
- § 2. Объекты контроля в обучении иностранным языкам.
- § 3. Виды и формы контроля. Оценка знаний, навыков и умений.
- § 4. Самоконтроль и эталоны контроля.

При чтении главы обратите внимание на следующее:

1. Какие цели, задачи и функции контроля в деятельности учителя и учащихся в процессе обучения иностранному языку?
2. Какие факторы должен учитывать учитель при выборе форм и приемов контроля?
3. На каком этапе урока и как проверяется домашнее задание?
4. Какая разница между традиционными формами контроля и тестовым контролем?
5. Кто устанавливает нормы оценки навыков и умений учащихся?
6. В чем Вы видите достоинства и недостатки устных и письменных форм контроля?
7. В чем состоит особенность контроля на занятиях по иностранному языку в сравнении с другими дисциплинами?

§ 1. Роль, цели и функции контроля

Контроль - очень важная методическая задача, от правильного решения которой зависит эффективность обучения. **Контроль - это определение уровня владения языком**, это и часть урока, во время которой учитель оценивает, как учащиеся усвоили пройденный материал и могут им пользоваться в практических целях. Контроль и оценка знаний, умений и навыков учащихся являются неотъемлемым звеном учебно-воспитательного процесса.

Роль контроля в учебном процессе велика. Контроль непосредственно воздействует на учебный процесс, выявляет успехи и недоработки учащихся и позволяет на основе выявленных недоработок корректировать ход учебной работы, разрабатывать меры по устранению и предупреждению ошибок.

Выработка приемов контроля - одна из основных задач методики обучения иностранным языкам. Ученики должны верить в компетентность и объективность учителя, а также в доброжелательное отношение к ним. Необходимо отказаться от устрашающего, «карательного» контроля. Он должен происходить в условиях, стимулирующих активность учащихся, побуждающих их раскрыть свои возможности.

И.Л. Бим говорит о контроле как о методе, который сопутствует всем остальным методам обучения и учения (ознакомление, тренировка, применение или речевая практика). Все определяется конкретной целью, которая ставится учителем или автором учебника: в одном случае акцент в упражнении делается на учении, в другом – на контроле, так как материал любого упражнения является одновременно базой как для обучения, так и для контроля.

Функции контроля в обучении – это те задачи, которые на него возлагаются для достижения цели. Контроль на уроках иностранного языка может преследовать разные цели, однако во всех случаях он не является самоцелью и носит **обучающий характер**: способствует повторению и закреплению пройденного материала. Следовательно, **контроль является одним из способов обучения иностранному языку**. Контроль позволяет также совершенствовать процесс обучения, заменять малоэффективные приемы и способы обучения более эффективными на основе полученных данных. Это **корректирующая функция** контроля.

Установка на контроль влечет за собой интенсификацию работы мозга, поддерживает его в деятельном состоянии, что обеспечивает активное отношение учащихся к усвоению материала. Наличие или ожидание контроля стимулирует работу школьников, является дополнительным фактором их учебной деятельности. Даже самые отстающие ученики специально готовятся к контролю. **Контроль создает положительные мотивы учения**. Следовательно, у контроля есть еще одна функция – **стимулирующая**.

В результате сведений, полученных во время контроля, можно предупредить становление неправильных навыков, сделать выводы о методе обучения и об уровне подготовки учащихся. Именно благодаря контролю учитель может судить о состоянии обучаемого на данном отрезке времени.

Поступление информации от ученика к учителю, которая говорит о степени усвоения учеником учебного материала, называют **обратной связью**. Во время контроля учитель получает возможность собрать такую информацию, поэтому **основную функцию контроля можно назвать функцией обратной связи или оценочной функцией**. Эта функция в обучении играет особую роль.

Она позволяет вынести суждение о результатах деятельности как учащегося, так и учителя и **об эффективности самого процесса обучения**. Без нее невозможно эффективно управлять учебным процессом, действовать осмысленно, осуществлять индивидуальный подход, судить об эффективности методов, приемов и средств обучения. В этом смысле контроль можно сравнить с разведкой, которая определяет оптимальный путь к достижению поставленной цели. Благодаря перечисленным функциям контроль представляет собой движущую силу учебного процесса.

§ 2. Объекты контроля в обучении иностранным языкам

Мы вычленим две основные задачи в проблеме контроля:

- 1) что контролировать;
- 2) как контролировать.

При обучении иностранным языкам приходится контролировать знание лексики, грамматических правил, правил чтения и письма, произносительные навыки, понимание иностранной речи и иностранного текста, умение монологической и диалогической речи, умения чтения и перевода и др. Все это и следует рассматривать в качестве объектов контроля. Когда объектом контроля становятся правила, лексические единицы, грамматические формы, то есть языковой материал, то мы говорим о **знаниях** как объекте контроля. Контроль знаний наиболее широко представлен в учебном процессе, так как контролю знаний способствует его простота. Он не требует высокой квалификации учителя благодаря наличию, доступности и конкретному характеру эталонов знаний. Действительно, иноязычные эквиваленты русским словам можно найти в любом словаре, формы придаточных предложений – в грамматических справочниках и т.д. Эталоны знаний существуют в любом учебнике.

Однако ограничиться контролем одних знаний при обучении иностранному языку нельзя. В отличие от других учебных дисциплин, при обучении иностранным языкам в качестве объекта контроля должны быть представлены и **навыки**. Контроль знаний эффективен лишь на этапе ознакомления с языковым и речевым материалом. Позже к знаниям необходимо приобщить и навыки и **контролировать знания и навыки в их совокупности**, то есть осуществляется контроль владения отдельными единицами языкового материала. Контроль навыков необходим для их становления и формирования, но он таит большие трудности для учителя. Во-первых, отдельные навыки трудно вычленивать из деятельности учащихся. Во-вторых, в распоряжении учителя не всегда имеются образцы или эталоны большинства навыков. Если правила образования грамматических форм можно заучить, то их практическое применение в речи проверить сложно. В-третьих, **эталонны навыков**, существующие в представлении каждого учителя, весьма переменчивы и субъективны: одни учителя проявляют терпимость к нарушениям норм языка и считают их неизбежными в устной речи, другие их строго фиксируют. В-четвертых, трудности контроля связаны с комплексностью речевых навыков. Напомним, что речевые навыки включают в себя произносительные, лексические, грамматические и другие навыки и что при контроле речевых навыков одно неправильное употребление, например, лексической единицы, уже исключает контроль грамматических и произносительных навыков. Перечисленные трудности контроля навыков требуют его особенно тщательной организации, которая включает создание **значительного числа эталонов**, как печатных, так и звуковых, всегда

находящихся в распоряжении учителя. Организация контроля включает также продуманные задания, которые позволяют контролировать данный навык.

В качестве объекта контроля знания и навыки доминируют на начальном этапе обучения. На продвинутых этапах объектом контроля чаще становятся речевые умения, то есть понимание при чтении и слушании и устное и письменное выражение мыслей. Как известно, умения включают и некоторую сумму навыков, и необходимые знания. Контролируется, как правило, целый комплекс умений. Так, например, в задании «переведите текст» контролируется по меньшей мере умение читать, умение понимать некоторую сумму лексических единиц, грамматических форм и текст в целом, умение переводить и т.д. Контроль умений имеет несколько неоспоримых преимуществ. Во-первых, контролировать умения довольно легко. Для этого надо знать тот результат, к которому должны прийти учащиеся. Во-вторых, контроль умений представляет собой экономный вид контроля, так как одновременно проверяются и знания, и определенная сумма навыков, и отдельные умения. Но контроль умений ограничен продвинутыми этапами обучения. Умение складывается из навыков и знаний, и кроме того, отрицательные результаты при контроле умений не всегда позволяют определить плохо усвоенные знания и навыки.

Таким образом, среди многочисленных объектов контроля при обучении иностранному языку нужно уметь различать контроль знаний, навыков и речевых умений.

Долгие годы основным объектом контроля считалось владение учащимися системой языка, а не приобретаемая в ходе обучения способность к речевой деятельности. Выдвижение коммуникативной компетенции в качестве основной практической цели обучения иностранному языку способствовало определению речевых умений в качестве главного объекта итогового контроля, а владение языковым материалом рассматривать преимущественно в качестве объекта текущего контроля. При этом в процессе контроля уровня владения языком необходимо ориентироваться не на абсолютную, а на относительную правильность речи, то есть достигнутый уровень коммуникативной компетенции надо оценивать не в зависимости от количества языковых ошибок, а в зависимости от успешности решения поставленной коммуникативной задачи. О достигнутом уровне владения языком при этом будут свидетельствовать:

- а) умение адекватно выражать мысли в заданной речевой ситуации;
- б) относительная языковая правильность при построении высказывания. В качестве планируемого результата обучения иностранному языку в средней школе на базовом уровне (5-9 классы) выступают элементарная коммуникативная компетенция в аудировании, говорении, письме и продвинутая коммуникативная компетенция в чтении.

§ 3. Виды и формы контроля. Оценка знаний, навыков и умений.

Контроль при обучении иностранным языкам предусматривается на каждом занятии, и после завершения работы над темой, в конце четверти (семестра), в конце учебного года и в конце всего курса обучения. Поэтому различают **предварительный, текущий, промежуточный (рубежный) и итоговый** виды контроля.

Цель **предварительного контроля** (или контроля готовности к овладению деятельностью) заключается в том, чтобы **установить исходный уровень владения языком**. Такой контроль обеспечивает дифференцированный подход к обучению и позволяет наметить стратегии обучения языку и сформировать учебные группы с учетом уровня подготовки учащихся.

Текущий контроль позволяет выявить степень усвоения материала и уровень владения навыками и умениями **в процессе их становления и развития**. Он имеет также огромное обучающее значение. Непосредственная обратная связь, которая устанавливается в процессе текущего контроля между учеником и учителем, является **непременным условием** повышения интенсификации учебного процесса, так как **на каждом занятии** учитель устанавливает недостатки и успехи каждого ученика. **Этот контроль должен быть регулярным**. Он направлен на проверку усвоения учащимися определенной части учебного материала. **Промежуточный (рубежный) контроль** проводится по завершении изучения темы (нескольких тем). Он позволяет судить об **эффективности** овладения разделом программного материала. **Итоговый контроль и рубежный контроль** направлены на установление уровня владения языком, достигнутого в результате усвоения значительного по объему материала в конце четверти, учебного года (семестра). Итоговый контроль может принимать различные **формы**: экзамены, защита дипломов, курсовые работы, зачеты, контрольные работы, контрольные опросы, сочинения, изложения, диктанты и др. Последнее время широко используется еще одна форма контроля – тестирование.

Современный подход к процессу обучения иностранному языку характеризуется стремлением уподобить его процессу общения. Этому подходу присущ прежде всего **скрытый контроль**, который органично вплетается в канву общения. Контролирующая деятельность учителя является при этом побочным эффектом, она незаметна для учащихся. Скрытый контроль используется главным образом при обучении **речевым умениям**, хотя по его результатам можно судить также и об усвоении языкового материала. Но учитель не должен вторгаться в общение путем констатации ошибок и их исправления. Скрытый контроль присутствует также во всех играх. Являясь наглядным смотром сил, он **«маскирует»** свою контролируемую сущность.

Профилактикой ошибок является систематическое осуществление **открытого контроля языковых явлений**. **Открытый или откровенный контроль** направлен на развитие культуры учебного труда учащихся, он способствует реализации требования **«учить учиться»**. Этот вид контроля образует мост к самоконтролю, так как контрольные задания концентрируют внимание учащихся на конкретной трудности, воспитывают бдительность по отношению к языковой форме, а это предпосылка к самоконтролю. Открытый контроль применяют также при оценке владения подготовленной речью, например, пересказ текста. Таким образом, основным объектом открытого или произвольного контроля является **языковой материал и подготовленная речь**.

Основным требованием в организации контроля является обеспечение органичного его вхождения во все поры процесса обучения, то есть **придание контролю следящего характера**. Отсюда вытекают следующие **правила для учителя**:

1. контроль должен носить регулярный и систематический характер;
2. контроль должен охватывать максимальное количество учащихся за единицу времени, он не должен занимать много времени;
3. объем контролируемого материала должен быть небольшим, но достаточно репрезентативным, то есть охватывать ключевые, основные вопросы программного материала;
4. при проведении контроля следует отталкиваться от конкретных задач каждого урока, так как **обучение и контроль органично связаны**. Осуществление каждой из задач урока контролируется путем использования адекватных и целесообразных форм и приемов контроля. **Форма контроля должна соответствовать тому аспекту языка или виду речевой деятельности, который проверяется**;
5. форму контроля необходимо выбирать в зависимости от этапа обучения и индивидуально-психологических особенностей учащихся. Это требование отражает наличие неодинакового уровня развития учащихся и их познавательных возможностей. Это диктует необходимость дифференцированного подхода к обучению, в том числе и к контролю;
6. ясность и четкость формулировки контрольных заданий часто определяют успех в проведении контроля. В некоторых случаях контрольные задания могут быть сформулированы на родном языке, что будет способствовать лучшему пониманию задания и его выполнению в отведенный интервал времени.

Организационные формы контроля: принято различать **фронтальный, индивидуальный контроль, групповой контроль, контроль рабочей пары**. Каждая из перечисленных форм может осуществляться устно или письменно. Эти организационные формы контроля используются и в сочетаниях. Фронтальная форма – одна из основных форм

контроля, это «дежурная», регулярная форма контроля, которая может проводиться несколько раз в течение урока. Здесь преобладает устная форма контроля (но может быть и письменная форма). Она протекает в форме беседы учителя со всеми учащимися, которые со своих мест отвечают на вопросы. Достоинства фронтального контроля:

1. возможность охвата учителем одновременно всех учащихся;
2. высокая активность учащихся;
3. высокий темп работы, который может варьироваться в зависимости от трудности задания и готовности учащихся.

К недостаткам относят поверхностный характер фронтального контроля из-за рассредоточенности внимания учителя между всеми учащимися и невозможности уделять больше внимания каждому. По этой причине фронтальный контроль больше всего подходит для текущей проверки, но не итоговой, поскольку в этом случае нет возможности оценить умения учащихся с достаточной глубиной и полнотой. Регулярно следует осуществлять **индивидуальный контроль**. Он может носить скрытый и открытый характер, например, когда контролируется подготовленная речь ученика. Он в основном осуществляется устно, сопровождается оценкой с **обязательным комментарием учителя**. Оценки при проведении контроля выставляются в баллах, иногда даются в виде словесного поощрения или порицания. Индивидуальный контроль считается наиболее объективным видом контроля, так как свидетельствует о достижениях каждого ученика. Поэтому он больше всего подходит для итогового контроля. Достоинство индивидуального контроля – возможность с достаточной глубиной оценить уровень подготовки учащегося. Недостатки связаны со следующими обстоятельствами:

- а) небольшой охват обучающихся в ходе контроля;
- б) снижение активности остальных учащихся во время беседы с одним учеником. Особенно такой контроль неэффективен в работе с младшими школьниками из-за неустойчивости их произвольного внимания. По этой причине индивидуальный контроль целесообразно сочетать с фронтальным: учащиеся получают задание дополнить, исправить ответ своего товарища или какое-либо другое письменное контрольное задание.

Групповой контроль, контроль рабочей пары проводится учителем, когда задание адресуется всем учащимся. Это может быть драматизация текста, участие в ролевой игре, составление диалогов, участие в деловой игре, разыгрывание по ролям ситуации общения и другие. Вариантом группового контроля является **парный контроль**, получивший распространение за последние годы.

В основе оценки лежат определенные критерии, которые должны быть известны учащимся. Для них эти критерии – вехи на пути к прогрессу. Главным критерием в оценке речевых умений является качество решения КЗ (коммуникативной задачи), так как

коммуникативная задача – это основная пружина всякого общения. Если КЗ решена скудными средствами, минимальным количеством фраз, но она решена, то этого достаточно для получения положительной оценки. Для дифференциации положительной оценки дает основание мера самостоятельности учащихся. Итак, определяющим в оценке речевых умений аудирования, говорения и чтения является качество решения КЗ и мера самостоятельности учащихся. Что касается языковой правильности, то это дополнительный критерий, который дает возможность конкретизировать оценку. Известно, что ошибки могут иметь различный вес в процессе общения. В условиях СШ нереально добиться безошибочного пользования иностранным языком. Речь идет о характере ошибок: затрудняют или не затрудняют они коммуникацию. Кроме того, существенно и соотношение количества ошибок с объемом высказывания, то есть «плотность ошибок». Работа над их исправлением – это прежде всего дело учителя. Во время высказывания учеников он должен по возможности незаметно фиксировать типичные и грубые ошибки, чтобы затем побудить учеников к выполнению тренировочных упражнений, которые способствуют пониманию допущенных ошибок. Если же во время ответа или общения учащийся часто делает одну и ту же ошибку, целесообразно исправить ее сразу.

§ 4. Самоконтроль и эталоны контроля

Самое сложное в обучении иностранным языкам – это формирование навыков. Знания можно получить из учебников или из другой специальной литературы. Умения приобретаются на основе сформированных навыков. А для становления самих навыков необходимо постоянное подкрепление их правильности, которое возможно лишь при квалифицированном контроле. К сожалению, ни один учитель не способен постоянно наблюдать за повторяющимися действиями каждого ученика. Но такая возможность имеется у самих учащихся. Для правильной оценки своих действий они должны не просто наблюдать, но и сопоставлять эти действия с эталоном или образцом. Именно в этом случае должен иметь место эффективный самоконтроль. Итак, самоконтроль остается единственной возможностью организовать систематическое подкрепление и сверку своих действий при формировании речевых навыков. Естественно, самоконтроль возможен и нужен и при усвоении знаний, и при становлении умений. Главным условием эффективного самоконтроля является наличие многочисленных эталонов для становления навыков, для усвоения знаний, для овладения умениями. Проблема эталонов оказывается, таким образом, ключевой и для контроля, и для самоконтроля.

Эталонами при усвоении знаний служат:

1. различные правила грамматики, правила чтения, правила употребления синонимов, правила перевода и так далее. В них следует избегать

- грамматического метаязыка, малодоступного для учащихся;
2. образцы, демонстрирующие грамматические формы и конструкции, узуальные выражения и другие;
 3. подсказки до выполнения упражнения и напоминающие соответствующее правило, например, «Помните, что артикль при обозначении профессии обычно опускается» и т.д.;
 4. комментарий, который раскрывает лексический фон слов, в первую очередь лингвострановедческий комментарий.

Эталонами при становлении навыков являются:

1. графические и звуковые образцы звуков, слов, интонации и т.д., лексические единицы, узуальные выражения, грамматические формы и целые фразы и т.д.;
2. подсказки, которые при контроле навыков напоминают важные только для этих навыков признаки.

Эталонами при овладении умениями выступают:

1. ключи, содержащие решение проблемных задач;
2. инструкции, в которых последовательно оговариваются пошаговые действия при выполнении определенных заданий;
3. образцы, представляющие результат учебной деятельности.

Все перечисленные образцы или эталоны знаний, навыков и умений должны обладать следующими необходимыми для этого качествами, а именно:

1. аутентичностью, то есть они должны содержать истинные знания, показывать оптимальные действия и операции, предлагать правильные решения;
2. своевременностью предъявления;
3. доступностью, имеется в виду простота формулировок, многократность восприятия эталона, четкость его изображения.

Итак, при обучении иностранному языку контроль занимает особое место, так как в отличие от большинства других учебных дисциплин, значительную долю содержания обучения иностранному языку составляют не столько знания, сколько навыки и умения. Формирование навыков и умений происходит успешно в том случае, если ученик знает, правильно ли он осуществляет учебные действия для становления навыка. Для правильной оценки необходимо квалифицированное наблюдение за действиями учащихся или за их результатом. Это квалифицированное наблюдение и представляет собой контроль. Методика контроля по иностранному языку требует дальнейшей разработки и совершенствования.

Задания для обсуждения и самоконтроля

1. Подготовьте сообщения по темам:
 - а) Методика контроля речевых навыков и умений: виды контроля; формы контроля, приемы контроля.
 - б) Методика исправления ошибок.

2. Продумайте обоснование полученной Вами отметки на курсовом экзамене.

Практические задания

1. Проведите методический анализ образцов контрольных заданий из «Книги для учителя» и анализ контрольных заданий, составленных студентами.
2. Проанализируйте объекты и формы контроля в одном из учебников по иностранному языку.

ГЛАВА VII

ФОРМИРОВАНИЕ ФОНЕТИЧЕСКИХ (СЛУХОПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ И РИТМИКО-ИНТОНАЦИОННЫХ) НАВЫКОВ

§ 1. Роль и место слухопроизносительных навыков в обучении иностранному языку. Основные требования к обучению произношению.

§ 2. Три подхода к формированию слухопроизносительных навыков.

§ 3. Краткая методическая характеристика особенностей произношения немецкого языка.

§ 4. Цель, содержание и методика обучения фонетике в средней школе.

При чтении главы обратите внимание на следующее:

1. Что входит в понятие **хорошее иноязычное произношение** применительно к средней школе?

2. Как определяется в школьной программе цель обучения слухопроизносительным навыкам?

3. В чем суть положения об аппроксимированном владении учащимися США произношением на иностранном языке?

4. Какова роль транскрипции в обучении произношению?

5. Каким принципам необходимо следовать при обучении произношению?

§ 1. Роль и место слухопроизносительных навыков в обучении иностранному языку. Основные требования к обучению произношению

Языковая система складывается из нескольких подсистем: фонетической, грамматической и лексической. Изучение грамматического и лексического строя языка невозможно без изучения его фонетического строя. Правильное произношение в иностранном языке необходимо для коммуникации: с одной стороны, чтобы быть понятым, с другой – чтобы понимать.

Фонетика, один из разделов языкознания, имеет большое теоретическое и практическое значение. Ее теоретическое значение заключается в том, что она изучает те элементы структуры языка, без которых не могут существовать ни грамматические формы, ни слова, ни словосочетания, ни предложения. Изучение грамматического и лексического строя языка невозможно без предварительного изучения его фонетического строя. **Сформированность слухопроизносительных навыков является непременным условием адекватного понимания речевого сообщения.** В обучении произношению участвуют все анализаторы: речедвигательный, слуховой и зрительный. Речедвигательный анализатор выполняет исполнительную функцию, слуховой – контролирующую функцию. Зрительный анализатор также участвует в контроле, но выполняет еще и функцию опоры, так как устное сообщение сопровождается и дополняется мимикой, жестами, движением губ

и т.д. Все анализаторы взаимосвязаны. Слуховые и произносительные навыки существуют в неразрывной связи и опираются на прочные связи со зрительным анализатором. Различные формы речевого общения сопровождаются внутренним проговариванием с той или иной степенью свернутости. Наиболее явно оно проявляется в говорении, письме и чтении вслух. Слухопроизносительные навыки можно рассматривать как элементарные навыки, лежащие в основе всех речевых навыков. Сами по себе произносительные навыки не являются речевыми, т.к. произносить можно не только осмысленные слова и фразы, но и просто звуки. С другой стороны, нет речевого навыка, который не включал бы произносительных навыков, т.к. без артикуляционных движений речевого аппарата нельзя ни говорить, ни слушать, ни читать, ни писать. Даже когда вы кого-то слушаете или читаете про себя, имеет место проговаривание, но эти процессы очень свернуты и незаметны, особенно в родном языке. Это внутренняя речь. Это значит, что формирование любых речевых навыков начинается с формирования произносительных навыков. Другими словами, **фонетические навыки тесно связаны со всеми видами речевой деятельности и лежат в их основе.** Произносительные навыки необходимо формировать целенаправленно и специально. **Слухопроизносительный навык - это способность автоматизированно управлять своими артикуляционными органами и правильно ассоциировать слышимый звук с его значением [142].**

Основные требования к обучению произношению:

1) обеспечение коммуникативной направленности при обучении произношению. Это значит, что обучение произношению не должно восприниматься как самоцель, а должно быть подчинено нуждам речи. Многим упражнениям придается условно-коммуникативный характер;

2) ситуативно-тематическая обусловленность: фонетический материал органически вплетается в ткань урока и соотносится с ним в содержательном плане;

3) сочетание сознательности с имитацией;

4) обеспечение наглядности предъявления звука, т.е. показ его артикуляции, использование жестов для обозначения ударения или повышающейся (понижающейся) мелодии. **Слуховая наглядность** обеспечивается многократностью образцового предъявления фонетического явления, а **языковая наглядность** может быть достигнута, например, с помощью противопоставления звуков: Staat-Stadt, Beet-Bett, da-dann. Такие фонетические оппозиции (противопоставления) развивают фонематический слух учащихся;

5) активность учащихся – предпосылка прочности усвоения произношения;

6) индивидуальный подход к формированию произносительной стороны речи учащихся, так как не всем ученикам одинаково легко дается овладение произношением;

7) исправление фонетических ошибок происходит главным образом с помощью данного образца. Речь ученика прерывается лишь в случае крайней необходимости, например с помощью переспроса. Наиболее грубые и типичные ошибки следует фиксировать, чтобы затем дать дополнительные упражнения на эти звуки.

§ 2. Три подхода к формированию слухопроизносительных навыков

Первый подход называют **артикуляторным (артикуляционным)**. При артикуляционном подходе обучение начинается с изучения и описания артикуляционных позиций иноязычных фонем и затем овладения этими позициями для произношения звуков. Очень широко здесь используется фонетическая транскрипция. Артикуляторный подход имеет свои заслуги в методике обучения иностранным языкам. В его рамках впервые был поставлен вопрос о необходимости **специально и целенаправленно** формировать произносительные навыки на начальном этапе. Заслугой авторов этого подхода является создание многочисленных фонетических упражнений, которые позволяют разрабатывать артикуляционный аппарат учащихся. Недостатки этого подхода:

1. для проведения вводных фонетических курсов требуется значительное время, что непозволительно при малом количестве часов;
2. работа над произносительными навыками в отрыве от слуховых навыков не формирует умения ассоциировать слышимый звук с его значением в речевом потоке;
3. продолжительная работа только над фонетическими упражнениями значительно снижает мотивацию и интерес к изучению иностранного языка.

Второй подход к обучению произношению можно назвать **акустическим или имитативным**. Его представители считают, что произношению можно научиться, опираясь лишь на слуховые анализаторы. Произносительные упражнения носят чисто имитативный характер и основываются только на слуховых ощущениях учащихся. Его сторонники отказываются от отдельной отработки звуков иностранного языка. Они считают, что самое главное в обучении произношению – научить учащихся правильно воспринимать и имитировать слышимые звуки, а не фильтровать их через призму родного языка. Это достигается лишь при создании оптимальных условий для восприятия аутентичных фонетических образов. Но как уже упоминалось выше, наличие слуховых (перцептивных) навыков не означает умение правильно произносить, так как существуют фонетические явления, которые легко воспринимаются, но трудно воспроизводятся. Данная трудность устраняется с помощью специальных упражнений в имитации.

Другое мнение в пользу имитации заключается в том, что в начале обучения не может иметь места никакая теория, особенно если она связана с описанием функционирования органов речи. Число звуков, которые можно

объяснить или описать учащимся, очень невелико. Кроме того, многие психологи считают, что произношение по своей сути – процесс подражательный (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, В. Пенфилд, Л. Робертс). Успешность имитации зависит от развитости речевого слуха и наличия аутентичного произношения самого учителя (объекта подражания). **Речевой слух** включает в себя **фонетический, фонематический и интонационный слух**. **Фонетический слух** – это способность правильно воспринимать и воспроизводить **несмыслоразличительные** фонетические свойства речи, а **фонематический слух** определяется как способность воспринимать и воспроизводить **смыслоразличительные** свойства фонем. **Интонационные средства** включают в себя такие компоненты, как словесное ударение, ритм, фразовое (синтагматическое и логическое) ударение, мелодия, паузы, темп, тембр [37]. В рамках акустического подхода разрабатываются все интенсивные методы обучения. Недостатками акустического подхода следует признать: плохое иноязычное произношение у значительной части учащихся, преобладание имитативных упражнений, трудности организации контроля и самоконтроля, особенно у учащихся с плохо развитым фонематическим слухом.

Третий подход – **дифференцированный, или аналитико-имитативный**, подход к формированию произносительных навыков предполагает использование **различных** приемов обучения, различных упражнений в зависимости от этапа обучения, языкового материала и условий обучения. Это синтез двух первых подходов. Он исходит из следующих теоретических положений:

1. комплексное включение **различных анализаторов** в учебный процесс способствует более эффективному формированию речевых навыков;
2. отработка наиболее сложных для усвоения операций осуществляется изолированно;
3. становление произносительных, лексических и грамматических навыков невозможно без включения их в речь;
4. индивидуальный подход при обучении иностранному языку определяет эффективность формирования фонетических навыков. Имитация и анализ дают хорошие результаты при сочетании друг с другом, причем удельный вес каждого приема может быть разным в зависимости от этапа обучения, характера фонетического явления и языковой подготовки учащихся.

Дифференцированный подход включает:

1. обильное аудирование иностранной речи;
2. систематическую фонетическую зарядку, сначала обязательную, а затем по мере необходимости. Время фонетической зарядки – 3-8 минут, в зависимости от обрабатываемого звука и уровня обученности учащихся. Фонетическая зарядка имеет своим объектом звуки, слоги, слова, фразы, а также интонационные средства речи;
3. лабораторные упражнения с использованием ТСО. Они предусматривают

индивидуальную работу учащихся, которая обеспечивает действительно дифференцированный подход в обучении произношению.

Дифференцированный подход является наиболее перспективным для формирования произносительных навыков, поскольку включает обильное аудирование иностранной речи, систематическую фонетическую зарядку и лабораторные упражнения.

§ 3. Краткая методическая характеристика особенностей произношения немецкого языка

Формирование и развитие правильного произношения зависит от знания и практического усвоения наиболее важных закономерностей произношения в изучаемом языке. Каждый язык имеет свой особый состав и строй звуков, отличающий его от других языков не меньше, чем его лексический и грамматический строй. Носители каждого языка имеют свои особые произносительные привычки, свои акустические представления, свою особую интонацию. Эти особенности возникают потому, что люди, говорящие на разных языках, по-разному пользуются своими речевыми органами для производства звуков. Речевой аппарат имеет, в принципе, одинаковое строение у всех людей. Однако в каждом отдельном языке для образования звуков применяются не все речедвигательные возможности, а только их определенная часть.

Типичные для каждого языка движения речевых органов определяются своеобразием произносительных привычек, которые складываются исторически. В связи с этим в фонетике есть понятие **фонетической базы языка**, которая складывается из артикуляционной и ритмической базы. **Артикуляционная база языка** – это совокупность артикуляционных укладов и движений, типичных для производства звуков и звуко сочетаний данного языка. Под **ритмической базой** понимаются особенности образования слогов, акцентных групп, речевых тактов и целых фраз. Различия в произношении между русским и немецким языками довольно значительны. Замена в слове немецких звуков русскими или неправильное употребление одного немецкого звука вместо другого приводит к искажению смысла фразы и затрудняет ее понимание. Поэтому с целью практического овладения немецким языком необходимо кроме усвоения его словаря и грамматики также усвоить особенности его произношения.

При изучении иностранного языка важно усвоить особенности его фонетической базы и уметь сопоставить их с особенностями артикуляционной и ритмической базы родного языка. К особенностям **ритмической базы** относятся **характер выдоха, накопления и разрядки мускульной энергии** при образовании фонетических единиц. Выдох при речеобразовании может быть плавным или резким, толчкообразным. Плавный выдох и плавная разрядка мускульной энергии характерны для ритма русской речи, а резкий

выдох и резкая разрядка мускульной энергии характеризуют обрывистый ритм немецкой речи. Для немецкого языка характерно **большое мускульное напряжение произносительных органов при большой силе выдоха**, а также **перемещение артикуляции вперед**. В русском языке 43 фонемы: 6 гласных и 37 согласных. **Фонемой** называется каждый звук речи, который выполняет функцию различения слов и словоформ, например *Aal-Tal-Stahl; Hand-Hund; Mast-Ast; Stahl-Stuhl; Lust-Last*. Каждый язык располагает строго ограниченным количеством фонем, которое выявляется путем их противопоставления в словах. В немецком языке 39 фонем: 18 гласных и 21 согласная. Численное превосходство гласных фонем немецкого языка объясняется следующими обстоятельствами:

- 1) наличием долгих и кратких гласных, обладающих смыслоразличительной функцией, напр. *bitten-bieten*;
- 2) наличием огубленных (лабиализованных) фонем переднего ряда, например *Mühe, müssen, schön, können*;
- 3) наличием дифтонгов как фонем особой группы. Взаимоотношения между звуком и буквой в немецком языке в принципе такие же, как и в русском: один и тот же звук может изображаться разными буквами и одна и та же буква может соответствовать разным звукам.

Необходимо объяснить учащимся, что звук и буква не одно и то же, и сосредоточить свое внимание на артикуляционной базе изучаемого языка. Соотношение между звуком и буквой: орфографическое письмо во всех языках не вполне соответствует произношению, то есть то, что мы пишем, не всегда точно совпадает с тем, что мы произносим. Для целей более точного изображения на письме звукового состава слова изобретен особый условный алфавит, называемый **фонетической транскрипцией**. Каждый знак транскрипции обозначает только один звук.

Немецкие гласные отличаются от русских долготой и краткостью, открытостью и закрытостью. Все долгие гласные – закрытые, за исключением [a:] и [ɛ:], а все краткие гласные – открытые. Открытость и закрытость гласных имеет смыслоразличительное значение. **Немецкие гласные различаются по виду отступа**: краткие гласные произносятся с сильным отступом, то есть колебание голосовых связок при их произнесении не ослабевает до конца. Долгие гласные произносятся со слабым отступом: к концу их произнесения напряжение голосовых связок ослабевает и сила звука убывает. В русском языке гласные меняют свое качество. **Немецкие гласные в начале слова, в начале приставки и корня, в сложных и производных словах произносятся с твердым приступом**. Это значит, что перед произнесением гласного голосовые связки плотно смыкаются, а когда они затем начинают колебаться, воздушная струя вырывается с глухим гортанным взрывом. В произнесении немецких гласных губы участвуют более активно, чем в произнесении русских гласных.

Как уже упоминалось, в русском языке больше **согласных**, так как русские согласные могут быть звонкими и глухими, мягкими и твердыми, то есть палатализованными и непалатализованными, что не свойственно немецкому языку. Твердость и мягкость согласных в русском языке выступает как фонологический признак, различая слова **мел-мель, кон-конь** и др. В немецком языке противопоставление согласных по признаку твердости и мягкости отсутств. Немецкие согласные произносятся более энергично, чем русские, **глухие согласные произносятся с придыханием** и не изменяются под влиянием последующего звонкого согласного, как в русском языке. Звонкие немецкие согласные глуше русских. Свойства немецких согласных не имеют смысловозначительного значения, но игнорирование этих свойств лишает немецкое произношение его характерных особенностей.

Фонемы, близкие к фонемам русского языка: [p], [b], [m], [n], [d], [t], [r], [a], [i], [ɛ:] и другие. Немецкие фонемы, которые имеют некоторые общие свойства с аналогичными фонемами русского языка, однако отличаются от них существенными признаками: [e:], [e], [o:], [ɪ], [ɛ:] и другие. Немецкие фонемы, не имеющие аналогов в русском языке: [h], [ŋ], [ɔ:], [y], [y:], [ç] и другие.

Интонация представляет собой сложное единство фонетических средств, которые наряду с синтаксическими средствами участвуют в оформлении предложений. Интонация выполняет целый ряд функций: при помощи интонации и ряда синтаксических средств оформляются различные типы предложений – повествовательные, вопросительные и побудительные. Интонация как основное речевое средство служит для оформления законченности и незаконченности высказывания. При помощи интонации наша речь членится на предложения, а предложения – на более мелкие единицы, на группы слов, связанных между собой по смыслу. Интонация является одним из основных средств выражения чувств и эмоций. Основными средствами интонации являются: фразовые ударения, мелодия, паузы и темп. В отличие от **словесного ударения**, которое служит для выделения слога в слове, **фразовое ударение** касается целых слов. **Мелодия** – это повышение или понижение тона голоса в процессе речи, тесно связанное со смыслом. Различают **восходящую мелодию**, при которой тон на ударном слоге повышается, и **нисходящую мелодию**, при которой тон на ударном слоге слова понижается.

Основное различие между двумя языками в ударении и интонации сводится вкратце к следующему:

1. в немецком языке ударение является динамическим и достигается благодаря силовому выделению ударного слога;
2. служебные слова (артикли, предлоги, союзы, вспомогательные глаголы) произносятся обычно безударно;
3. в вопросительном немецком предложении без вопросительного слова тон голоса повышается;

4. в вопросительном предложении с вопросительным словом тон голоса понижается;
5. ударение в простом повествовательном предложении зависит от важности слов в предложении: чем важнее слово в предложении, тем более сильное ударение оно получает;
6. слова, более важные в коммуникативном отношении, располагаются обычно в конце предложения;
7. в немецком сложноподчиненном предложении первое предложение (главное или придаточное) произносится чаще всего с повышением тона, а второе предложение (главное или придаточное) – с понижением тона [37].

В области произношения в немецком языке учащиеся должны уметь:

- 1) соблюдать нормы произнесения согласных звуков: оглушать согласные в конце слога, слова; не смягчать согласные перед гласными переднего ряда;
- 2) служебные слова произносить слитно со знаменательными;
- 3) соблюдать ударение в слове, фразе, не допуская ударения на служебных словах;
- 4) употреблять различные интонационные модели, соответствующие целям высказывания, владеть в том числе интонацией сложноподчиненных предложений.

Таким образом, учитель любого неродного языка должен знать особенности произношения и своеобразие произносительных привычек носителей языка, чтобы уметь сопоставить их с фонетической базой родного языка и методически грамотно построить обучение фонетическим явлениям изучаемого иностранного языка.

§ 4. Цель, содержание и методика обучения фонетике в средней школе

Основная цель и содержание обучения фонетике в средней школе – создание слухопроизносительных навыков в аудировании, говорении, чтении, а именно:

1. овладение умением слушать и слышать, т.е. развитие речевого слуха;
2. овладение навыками произношения, т.е. автоматическое владение артикуляционной базой изучаемого языка, чтобы мы не думали, как мы артикулируем, а думали, что мы говорим (А.А. Леонтьев);
3. развитие внутренней речи, т.е. внутреннего проговаривания как психофизиологической основы для внешней речи.

В школе достаточно определенного приближения к образцовому произношению.

Необходимо добиваться от школьников относительно правильного произношения. Речь идет об опоре на принцип аппроксимации, т.е. о приближении к желаемому результату. Степень аппроксимации может быть

любой, но при этом должно соблюдаться одно важное условие: отклонение в произношении не должно ассоциироваться ни с чем странным или смешным для носителей языка. К аппроксимации следует относиться как к неизбежному временному явлению, приемлемому в обучении в школе и на неспециальных факультетах, где возможно наличие вариативности при произнесении отдельных звуков несмыслоразличительного характера, то есть не влияющих на процесс коммуникации. В языковом вузе мы должны обучать безакцентному произношению, в средних школах – нет. Для студентов языкового вуза очень важно владеть образцовым произношением, т.к. в противном случае они будут размножать свои ошибки через учеников.

Содержание занятий фонетикой в школе составляет создание слухопроизносительных и ритмико-интонационных навыков на аппроксимированном уровне. Содержание обучения иноязычному произношению составляют единицы языка, т.е. звуки, звукосочетания, интонационные модели и единицы речи, т.е. фразы, разные коммуникативные типы предложений и связный текст, в том числе и стихотворный, а также конкретные действия с этими единицами: их восприятие, удержание в памяти, проговаривание, воспроизведение. Основная трудность в обучении произношению заключается в межъязыковой интерференции: слухопроизносительные навыки родного языка переносятся на иностранный, то есть звуки иностранного языка уподобляются звукам родного языка. Учитель должен уметь прогнозировать появление таких ошибок и предупреждать их. В центре внимания должны находиться те явления, которые составляют специфику артикуляционной базы иностранного языка. В поле зрения учителя должны быть прежде всего фонетические явления, вызывающие наибольшие трудности: трудные звуки вычлняются из связного целого и объясняются на основе артикуляционного правила. Затем эти звуки снова включаются в целое, которое организуется постепенно: слоги, слова, словосочетания, фразы и проговариваются учащимися вслед за образцом, т.е. имитируются. Таким образом, ведущим способом овладения произношением является многократное прослушивание и наиболее точное имитативное воспроизведение звука с последующим употреблением его в речевом потоке. Артикуляционные правила носят аппроксимированный, т.е. приблизительный характер. Это несложные описания артикуляции. Это фактически правила-инструкции, которые подсказывают учащимся, какие органы речи принимают участие в произнесении звука.

Ознакомление с фонетическим явлением происходит путем наглядной, несколько утрированной демонстрации его особенностей. Последовательность предъявления фонетического материала диктуется его нуждами для общения. Объяснение должно обязательно перемежаться с демонстрацией эталонов, которые учащиеся слышат от

учителя или в фонозаписи. Затем следует интенсивная тренировка, которая также происходит на основе эталонов.

Тренировка включает три типа упражнений: первую группу составляют упражнения на создание аудитивных или слуховых навыков, т.е. навыков правильного восприятия и понимания слуховых образов. Вторую группу составляют упражнения на формирование артикуляционных или произносительных навыков. Третью группу образуют упражнения на создание и развитие ритмико-интонационных навыков. Удельный вес упражнений в артикулировании (воспроизведении) должен быть значительно выше. Эти упражнения представляют собой осознанную имитацию эталона. Повышению качества сознательной имитации способствует дирижирование учителя. Для осознанной имитации целесообразно давать учащимся материал, ценный в содержательном отношении: песни, рифмовки, афоризмы, стихи, пословицы и поговорки.

Работа со стихотворениями и рифмовками при изучении иностранных языков совершенствует произносительные, ритмические, интонационные навыки, обеспечивает создание положительной мотивации. Использование стихов и рифмовок на уроках иностранного языка – не самоцель, они должны органично вплестаться в ход урока и быть естественным продолжением учебной ситуации на уроке. В зависимости от поставленной цели поэтические произведения можно использовать в начале урока для проведения фонетической или речевой зарядки. Их можно использовать также для снятия усталости на уроке в качестве физкультминутки, для повышения эффективности усвоения новых слов и расширения лексического запаса учащихся. Как правило, работа с рифмовкой (стихотворением) проводится на 2-4 уроках, прежде чем учащиеся воспроизведут его наизусть. Алгоритм работы со стихотворением:

1. Интонационно-фонетическое предъявление поэтического текста;
2. Снятие лексико-грамматических трудностей;
3. Проверка понимания текста;
4. Интонационно-фонетическая отработка стихотворения;
5. Воспроизведение учащимися поэтического текста наизусть.

Основы слухопроизносительных навыков создаются на начальной стадии обучения. На последующих стадиях они поддерживаются и совершенствуются. На среднем и старшем этапах обучения происходит подавление иноязычных фонетических навыков родноязычными, т.е. их деавтоматизация. Таким образом, задача продвинутого этапа – сохранить и совершенствовать произносительные навыки. Важно подчеркнуть, что формирование произношения должно осуществляться в тесной взаимной связи с развитием других сторон языка, чтобы все они служили опорой друг другу. Работа над произносительной стороной речи осуществляется в тесной связи с работой над другими аспектами языка – лексикой, грамматикой и интегрируется в

коммуникативной деятельности учащихся. Необходимо с сожалением констатировать недостаточное использование ТСО для обучения произношению. Однако широкое привлечение всех компонентов УМК является обязательным при обучении иностранным языкам. Для создания в долговременной памяти учащихся эталонов фонем важен стереотип звукового образа, который могут обеспечить технические средства обучения, прежде всего, **фонозаписи**. С помощью фонозаписи можно прослушать один и тот же материал несколько раз; предоставить аутентичные образцы звучания; градуировать трудности восприятия: знакомый/незнакомый голос; мужской/женский/мужской голоса; замедленный/нормальный темп; аудиовизуальное предъявление; можно также осуществлять индивидуальную, парную и групповую работу школьников.

Чтобы сформировать слухоартикуляционную базу на начальном этапе обучения и совершенствовать ее на продвинутых этапах обучения, учитель должен:

1. иметь аутентичное безакцентное произношение;
2. владеть теоретическими знаниями в области фонетики контактирующих языков, знать различия и сходства в их артикуляционных базах, чтобы уметь объяснить то или иное фонетическое явление; владеть транскрипцией;
3. уметь слушать и слышать;
4. понимать причину наиболее типичных ошибок учащихся, уметь их прогнозировать и устранять;
5. владеть методикой обучения произношению: уметь объяснять и тренировать звуки; уметь использовать мимику и жесты; составлять фонетическую разметку текста; уметь декламировать стихи и выразительно читать вслух; уметь анализировать упражнения учебника и составлять дополнительные упражнения с учетом уровня обученности учащихся и характера ошибок в их произношении; разнообразить приемы обучения произношению в зависимости от сложности фонетического материала и задач конкретного урока.

Задания для обсуждения и самоконтроля

Подготовьтесь к обсуждению следующих вопросов:

1. Роль и место произносительной стороны речи в процессе обучения ИЯ.
2. Цели и задачи обучения произносительной стороне речи на **различных ступенях** в
3. соответствии с требованиями программы.
4. Содержание обучения произносительной стороне иноязычной речи: отбор и методическая организация фонетического минимума для СШ; сравнительно-сопоставительный анализ фонологической базы иностранного и родного языков; взаимодействие произносительных навыков с лексическими и грамматическими в процессе их формирования.

5. Способы и приемы работы над произносительной стороной речи.
6. Роль и место ТСО в формировании слухопроизносительных навыков.

Практические задания

1. Какие фонетические упражнения из действующих УМК для начальной и средней ступени Вам кажутся интересными? Почему?
2. Приведите примеры фонетико-интонационных упражнений для 5-7 классов.
3. Проанализируйте и определите основные формы предъявления фонетического материала в учебнике на начальном этапе обучения.
4. Выпишите звуки иностранного языка в той последовательности, как они вводятся в первой четверти начального обучения, покажите на конкретных примерах, что фонетический материал вводится на основе структурно-функционального, а не типологического принципа.
5. Проанализируйте фрагмент урока... в учебнике на начальной ступени и объясните, каким образом систематизация ранее изученного лексического и грамматического материала способствует активизации и совершенствованию слухопроизносительных навыков учащихся.
6. Прокомментируйте последовательность работы над стихотворением на уроке... Определите и спланируйте методику работы с ТСО на этом этапе урока. Скажите, какие виды слухопроизносительных навыков совершенствуются в работе над стихотворением.
7. Спланируйте самостоятельно и проведите в аудитории а) фрагмент урока по ознакомлению учащихся с новым фонетическим материалом; б) фонетическую зарядку.

ГЛАВА VIII ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ

- § 1. Общая характеристика лексических навыков.
- § 2. Цели, задачи и содержание обучения лексической стороне речи.
- § 3. Методика работы над лексической стороной устной речи и письма: обучение продуктивным лексическим навыкам.
- § 4. Обучение рецептивным лексическим навыкам чтения и аудирования.

При чтении главы обратите внимание на следующее:

1. В чем состоит основная цель работы над лексическим материалом в США?
2. Что понимается под термином **лексический навык**? Как характеризуются лексические навыки?
3. Какое значение имеет выделение трех видов словаря для реализации программных целей и задач обучения иностранному языку в школе: репродуктивный, рецептивный и потенциальный словаря?
4. Как решается проблема методической типологии лексики в методической литературе? Какая типология кажется Вам наиболее обоснованной?
5. По какому принципу организован лексический материал в УМК?
6. По каким критериям отбирается лексический минимум?
7. Какова последовательность действий учителя и учащихся в процессе введения и семантизации лексических единиц?
8. Какие трудности возникают в работе учителя при семантизации и автоматизации новых лексических единиц?
9. Какая из форм ведения словаря Вам представляется наиболее эффективной? Почему?
10. Как осуществляется контроль лексических навыков и умений? Как исправлять лексические ошибки учащихся?

§ 1. Общая характеристика лексических навыков

Современная лингвистика рассматривает язык как иерархическую структуру, состоящую из ряда уровней, каждый из которых характеризуется собственным набором языковых знаков. На лексическом уровне функционируют такие единицы, как слова, фразеологические и другие устойчивые сочетания, клише, этикетные и речевые формулы. Формирование лексических навыков и умений предполагает не только учет сведений формально-структурного характера, но и знание ситуативных и контекстуальных правил, которых придерживаются носители языка. Из этого следует, что **формальная и функциональная стороны являются разными аспектами одного и того же явления. В процессе коммуникации не может быть формы без функции и, наоборот, каждая функция имеет свое языковое выражение. Между функцией и формой нет однозначного**

соответствия: общие для многих языков коммуникативные категории, например просьба, приказ и т.д., имеют в разных языках свою специфику выражения. Следовательно, проблема формального и функционального аспектов на лексическом уровне требует изучения как функциональных особенностей лексических единиц, так и языковой системы (формально-структурных сведений).

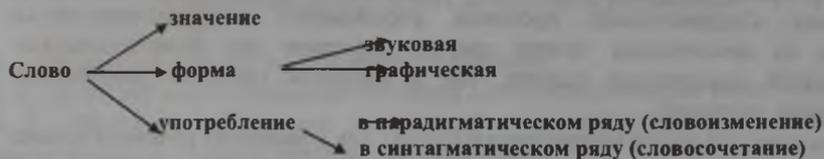
Лексический навык можно рассматривать как компонент речевого навыка и как самостоятельный элементарный языковой навык. Лексический навык является неперенным компонентом всех речевых навыков и умений независимо от речевой деятельности. **Лексический навык есть способность автоматизированно вызывать из долговременной памяти слово, словосочетание или фразу, соответствующие потребностям общения или коммуникативному заданию [142].** Лексический навык, так же как и всякий другой навык, самостоятелен. Он может функционировать и в речи, и вне ее, например, если лексические единицы узнаются или репродуцируются не для общения, а в фонетических упражнениях. Кроме того, для него характерна лексическая оснащенность, т.к. лексических навыков без лексики не бывает. Слова, несвободные словосочетания, клише, фразеология – это основной строительный материал языка. Лексика индивидуализирует высказывание, придает ему конкретный смысл. С помощью лексики передается и воспринимается содержательная сторона речи. Поэтому работе над лексической стороной речи в средних школах уделяется очень большое внимание.

§ 2. Цели, задачи и содержание обучения лексической стороне речи

За курс обучения в средней школе учащиеся должны усвоить **значение и формы лексических единиц и уметь их использовать** в различных ситуациях устного и письменного общения, то есть знать их функцию в речи.

Основная цель работы над лексикой в школе состоит в формировании лексических навыков. Для этого необходимы следующие лингвистические знания: знание правил словообразования лексических единиц и их сочетаемости; знание строевых и служебных слов как средств связи в предложениях и текстах; знание этимологии отдельных слов; знание понятий, значение которых выражается по-разному в различных языках. Усвоение слова начинается с восприятия, с узнавания его образа и выделения в нем наиболее важных признаков. Овладеть словом – это значит овладеть его **значением, его звуковой и графической (зрительной) формой**, его способностью вступать в связь с другими словами, т.е. **употреблением слова**. Это значит также **овладеть словообразованием и словоизменением**.

Графически это можно представить следующим образом:



В процесс приобретения слова включается такое важное когнитивное действие, как **запоминание**. Данное действие обеспечивает удержание и хранение слова в долговременной памяти. Запоминание происходит благодаря выделенным в слове ориентирам или признакам. Опираясь на выделенные признаки, учащиеся запоминают не только сами слова, но и их связи: логические, ассоциативные, парадигматические, словообразовательные, тематические. Процесс запоминания единиц активного и рецептивного словарного запаса должен быть осознанным.

В соответствии с действующей программой лексический минимум для средней школы составляет 850 лексических единиц, которые учащиеся должны употреблять в речи и понимать при чтении и на слух. Различают **активный** (продуктивный) и **пассивный** (рецептивный) лексический минимум. В **активный** или **продуктивный** словарь входят слова, которые учащиеся должны употреблять в устной речи. **Пассивный** или **рецептивный** словарь составляют слова, которые учащиеся должны понимать при чтении и слушании иноязычной речи. Продуктивный словарь школьников является одновременно и их рецептивным словарем. Пассивный словарь увеличивается за счет **потенциального словаря**, включающего слова, о значении которых учащиеся могут догадаться по сходству с родным языком, по словообразовательным элементам или с опорой на контекст.

Итак, лексический навык является одним из компонентов содержания обучения лексической стороне речи. Очень важным компонентом содержания обучения является и взаимосвязь лексических навыков с грамматическими и слухопроизносительными навыками. В живом акте речи лексическое, грамматическое и фонетическое неразсторжимы: при планировании уроков учитель включает новые лексические единицы в ранее усвоенную грамматическую структуру, а при введении новой грамматической структуры он заполняет ее ранее пройденной лексикой.

Психологи считают, что слова хранятся в свернутой форме в нашей долговременной памяти. Поэтому при словоупотреблении **на родном языке** мы сначала:

1. извлекаем нужное слово из долговременной памяти,
2. затем включаем его в речевой поток, т.е. сочетаем его с другими словами.

При обучении **иностранным языку** мы осуществляем не две, а три операции или (действия):

3. введение слова в долговременную память,
4. его вызов в случае необходимости,
5. включение слова в речевую цепь или связное высказывание (с учетом его парадигматических и синтагматических аспектов).

Работа над накоплением словаря сопутствует всему процессу обучения.

Почти на каждом втором уроке происходит знакомство с новой порцией слов и работа по ее усвоению. Обеспечить овладение словарем – первостепенный долг каждого учителя. Умение употреблять слово в речи в сочетании с другими словами представляет наибольшую трудность, с одной стороны, поскольку здесь лексика неотделима от грамматики и фонетики; с другой стороны, лексика **изучаемого** языка может прийти в противоречие с лексикой родного языка, т.к. лексическая сочетаемость (валентность) в родном и иностранных языках часто не совпадает. С точки зрения родного языка часто необъяснимо (немотивированно) и употребление предлогов, например *j-m zu etwas gratulieren*. Отсюда возникают затруднения при включении слова в речь, основанные на интерференции родного и иностранного языков. Значительную трудность представляет несовпадение объема значений русского и иноязычного слова, например русское **открывать** и немецкие: *aufmachen, öffnen, enthüllen, entdecken, aufklappen, aufschieben, erschließen* и т.д. Это затрудняет выбор слова. Затрудняет употребление немецких слов и их словообразовательная специфика: большое количество сложных и производных слов, их громоздкость и т.д. Обилие всех этих сложностей делает необходимым работу как над **изолированным словом**, так и над **словом в контексте**.

В содержание обучения лексической стороне речи входят также и **социокультурные знания и умения**: знание безэквивалентной лексики; знание лексики, обозначающей предметы и объекты повседневного быта СИЯ (денежные единицы, меры веса, длины, обозначения времени, дорожные знаки и др.); знание речевых и этикетных формул (особенностей обращения взрослых к детям, детей к взрослым, школьников к учителям, партнеров по общению разных возрастных и социальных групп) и умение строить речевое и неречевое поведение в соответствии с нормами общения, принятыми в стране изучаемого языка.

§ 3. Методика работы над лексической стороной устной речи и письма: обучение продуктивным лексическим навыкам.

Информация, полученная на первом этапе работы над иноязычным словом, должна быть закреплена учащимися в практических действиях со словом. Речь идет о формировании лексических навыков, которые формируются на этапах тренировки и применения лексического материала. Формирование лексических навыков, как и других навыков, предусматривает три этапа: **ознакомление, тренировку и применение учебного материала** или речевую практику.

Важнейшей проблемой первого этапа является **введение и семантизация лексики**, т.е. раскрытие значения лексических единиц. Главная задача этапа семантизации состоит в том, чтобы довести до сознания учащегося **значение слова и показать особенности его употребления в речи**. Коммуникативная направленность обучения является основой следующего правила: вводя слово или словосочетание, учитель должен подобрать ситуацию, которая показала бы детям **функцию**, назначение этой единицы в общении так, чтобы дети видели с первых моментов работы её функционирование в речи. Нарушение данного правила, когда единицы языка подаются вне ситуации и акцент делается на форму и значение, и не показывается употребление слова в речи, сказывается на эффективности его запоминания и употребления. В связи с этим важно **развивать ассоциативное мышление**, способствующее более эффективному запоминанию слов. Ассоциативные связи могут быть парадигматическими и синтагматическими. Как отмечают методисты, чем больше возникает таких связей, тем выше **«готовность»** слова к включению его в речь (Негневицкая Е.И., Шахнарович А.М.).

Прежде чем выбрать способы предъявления слова, учитель анализирует новые слова, чтобы прогнозировать возможные трудности их усвоения. Предъявление слова осуществляется обычно в контексте или в речевом образце, затем слово вычленяется из него, отрабатываются его формы, затем слово снова включается в контекст. Семантизация слова может осуществляться **беспереводно** с опорой на **изобразительную, предметную или языковую наглядность**: контекст, синонимы, антонимы, дефиниции. Семантизация слова может осуществляться также **с помощью перевода**. Использование перевода при семантизации вызывает много споров. Однако всякие крайние точки зрения непродуктивны: перевод надо использовать, если другие средства семантизации не могут дать желаемого результата или отнимают слишком много времени. Его нужно избегать, если без него можно обойтись, чтобы стимулировать языковую догадку. Беспереводные способы семантизации лексики требуют больше времени, чем переводные, и не всегда обеспечивают точность понимания. Перевод экономен во времени, универсален в применении, но увеличивает возможность межъязыковой интерференции. Хорошо зарекомендовал себя опыт введения больших массивов слов в диалогических текстах на иностранном языке с параллельным переводом на родной язык в интенсивных курсах. Выбор способов семантизации зависит от ряда факторов:

1) от качественных (лингвистических) характеристик слова, то есть имеется в виду его конкретное или абстрактное значение, его соотношение к слову родного языка; от его принадлежности к продуктивному или рецептивному минимуму,

2) от психолого-педагогических факторов, то есть от этапа обучения и

языковой подготовки класса, например, для учащихся с низким уровнем обученности доступнее перевод, чем опора на языковую догадку. Наряду с семантизацией, осуществляемой учителем, необходимо все в большей степени побуждать учащихся к самостоятельному знакомству со словами. Выяснение значения слова – это естественная операция, которую учащимся приходится производить постоянно, поэтому приобщать к ней надо начиная с младшего этапа. При этом необходимо обеспечить учащихся рациональными приемами работы. Наибольший эффект дает использование сразу нескольких способов семантизации.

Следующий этап обучения лексике – это организация целенаправленной тренировки в ее употреблении. При осуществлении говорения и письма необходимы следующие знания, умения и продуктивные навыки:

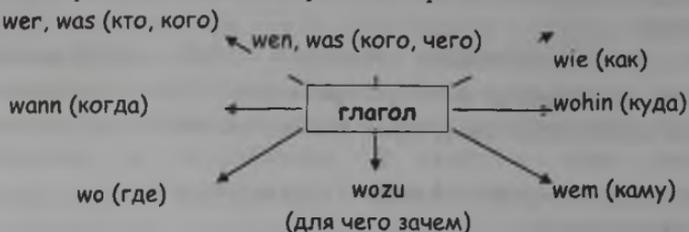
- правильно выбирать слова, словосочетания в соответствии с коммуникативным намерением;
- правильно сочетать слова в предложениях;
- сочетать новые слова с ранее усвоенными;
- выбирать строевые слова и сочетать их со знаменательными;
- выбирать нужное слово из синонимических и антонимических оппозиций;
- выполнять эквивалентные замены;
- владеть механизмом распространения и сокращения предложений, то есть трансформации.

На этапе тренировки действия со словом в виде отдельных операций выполняются многократно. Такие действия приводят к созданию лексических стереотипов. Работа по усвоению иноязычного слова в этом случае проводится по шаблону, по образцу, по аналогии. В большом количестве выполняются элементарные действия, связанные с имитацией, подстановкой, трансформацией, репродукцией. Затем слово включается в минимальное высказывание. Очень широко используются подстановочные таблицы, упражнения на группировку слов.

Упражнения на группировку слов становятся актуальными на средней степени обучения, когда начинается активный процесс забывания старой лексики. Здесь очень важно поддерживать весь активный словарь в состоянии готовности к употреблению в речи. Отсюда вытекает значимость всех упражнений на «инвентаризацию» словаря и его группировку: тематическая группировка, словообразовательная группировка. Упражнения на группировку слов – это лексико-грамматические ассоциогаммы.

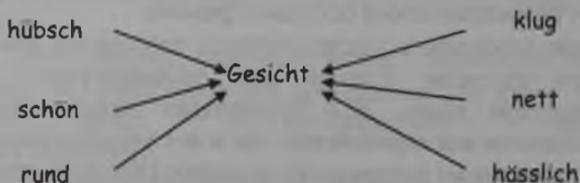
Особое внимание необходимо уделять работе с глагольной лексикой. Это объясняется особым статусом глагола как доминирующего элемента синтаксической структуры языка. Ж.А. Нуршаихова пишет, что центром предложения в большинстве как европейских, так и восточных языков является глагольный узел... и доказывает центральную позицию глагола в предложении.

Все вращается вокруг глагола [155]. В языке глаголы чаще других частей речи являются смысловыми опорными пунктами речевых высказываний. Известно, что глаголы любого языка исключительно богаты возможностями вступать в различные словосочетания. Такая «узловая позиция» глагола, богатство его валентностных связей должна быть отражена в соответствующих упражнениях, что облегчит учащимся построение речевого высказывания на иностранном языке. Универсальная заготовка для составления лексико-грамматических ассоциограмм выглядит следующим образом:

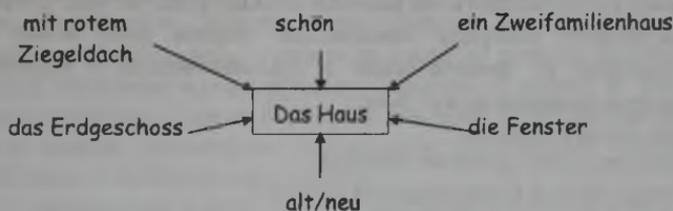


Учитывая, что глаголу принадлежит основная роль в организации немецкого предложения, помещаем его в центр и образуем с ним всевозможные потенциальные сочетания (связи), при этом вопросительные слова выступают в качестве опор для обучения потенциальным связям. «Лексическая сочетаемость специфична для любого языка и вызывает большие трудности при овладении иностранным языком. Она имеет первостепенное значение при установке на активное владение языком» [146]. Разработанные лексико-грамматические ассоциограммы демонстрируют одновременно поведение слов в предложении, а также показывают семантику каждого слова. Проведение всевозможных манипуляций со словами внутри определенного речевого образца или типового предложения служит закреплению механизмов варьирования и комбинирования лексики, а это в свою очередь способствует более прочному усвоению и запоминанию всевозможных лексико-грамматических связей. Предлагая работу с ассоциограммами, учитель просит учащихся образовать с тем или иным глаголом как можно больше предложений. Эти упражнения носят **предкоммуникативный** характер на этапе тренировки языкового материала.

В методике обучения иностранным языкам предлагаются различные типы ассоциограмм: семантические, словообразовательные, тематические и грамматические. Например, ассоциограмма, построенная по принципу семантического поля:



Ассоциограмма для тематической группировки слов:



Совершенствование лексического навыка завершается в процессе его применения в речи или речевой практикой, которая предусматривается для различных видов речевой деятельности. Подчеркнем, что применение лексического навыка в речи осуществляется сначала по вербальным и невербальным опорам: вопросы, ключевые слова, схемы, рисунки, план текста, а затем без опор. Эта группа упражнений смыкается с упражнениями по развитию диалогической и монологической речи. Поэтому примером может служить любое речевое упражнение.

Хорошее знание единиц школьного лексического минимума и умения по их употреблению обеспечивают формирование и формулирование мысли на иностранном языке. На основе этого происходит решение комплекса коммуникативных задач, направленных на достижение разных прагматических результатов. Формирование лексических навыков продуктивного характера – это творческий этап. Здесь вырабатывается такое качество лексических навыков, как лексическая креативность – способность учащихся к лексическому и речевому творчеству:

- умелое и сознательное пользование всеми парадигматическими и синтагматическими связями слова;
- создание новых слов на базе известных элементов;
- определение последующих ближайших значений в структуре многозначного слова;
- умение восполнять лексические пробелы разными способами: переспрос, поиск слова в словаре, лингвистический анализ слова;
- умение выражать одну и ту же мысль разными лексическими средствами.

Лексическая креативность придает высказыванию учащихся оригинальность и самостоятельность. В таком высказывании всегда присутствуют элементы новизны в изложении мысли, элементы речевого творчества в построении высказывания и в использовании при этом лексических и других средств языка.

В речи учащихся в процессе выполнения упражнений неизбежны лексические ошибки. Умение учителя вовремя их заметить, понять их причину и исправить является одним из решающих условий достижения хороших результатов. Поэтому учитель должен хорошо знать, что именно является

объектом контроля и какие способы и формы проверки целесообразнее использовать на разных этапах работы над словом. В целях промежуточного контроля лексическая сторона речи может быть условно отграничена от фонетической и грамматической и подвергнута проверке. Объектом проверки может быть:

- 1) наличие слова в памяти,
- 2) сочетаемость слова другими словами,
- 3) включение слова в более широкий контекст,
- 4) решение предложенной КЗ. При исправлении лексических ошибок учитывается принцип коммуникативности и исправляются те ошибки, которые нарушают коммуникацию.

§ 4. Обучение рецептивным лексическим навыкам чтения и аудирования

Для организации работы над пассивным и потенциальным словарем необходимо знать особенности рецептивных видов речевой деятельности аудирования и чтения. Для рецептивных видов речевой деятельности необходимо:

1. уметь соотносить слуховой, аудитивный образ слова и зрительный образ слова с его лексическим значением,
2. определять грамматическую форму слова, его связи с другими словами. Это обеспечит проникновение в смысл.

Необходимо также дифференцировать сходные по звучанию или написанию слова, дифференцировать омонимичные, синонимичные и антонимичные явления, пользоваться словообразовательной и контекстуальной догадкой и т.д. Поэтому введение и семантизация рецептивной лексики для чтения и аудирования осуществляется, как правило, с опорой на зрительный образ слова. Для объяснения рецептивной лексики характерны следующие особенности:

1. объяснение слов должно идти от языковой формы к понятиям, которые она передает;
2. для узнавания слова в печатном или аудитивном тексте сообщаются его информативные признаки: наличие синонимов, словообразование, возможное контекстуальное окружение.

Упражнения для формирования рецептивных лексических навыков направлены на усвоение и узнавание графического (зрительного) и аудитивного (слухового) образов слова. Практически все лексические и фонетические упражнения, выполняемые со зрительной опорой, способствуют формированию рецептивных лексических навыков. На старшем этапе развитие рецептивных лексических навыков осуществляется в связи с чтением несложных оригинальных текстов. Отталкиваясь от формы слова в тексте, учащийся должен научиться придавать ему словарную форму. В

отдельных случаях отрабатывается навык дифференцирования синонимических и антонимических явлений. Параллельно развивается такое важное когнитивное действие, как умение догадываться о значении интернационального слова, о значении слова по разным «подсказкам» в виде знакомых элементов в его структуре, сходства со словом в родном языке, с опорой на контекст. Большое значение для развития рецептивных лексических навыков имеют письменные упражнения. Письменная фиксация лексики способствует ее лучшему запоминанию.

В соответствии с действующей программой ведение учащимися словаря предусматривается со второго года обучения. Источником пополнения рецептивного и потенциального словаря являются тексты для домашнего чтения и целенаправленная работа по обучению учащихся словообразовательным моделям иностранного языка, по развитию догадки о значении незнакомых слов с опорой на контекст, на ситуации, на словообразовательные элементы, по сходству с родным языком и т.д. Потенциальный словарь носит открытый и индивидуальный характер. Он возникает на основе самостоятельной семантизации учащимися неизученной лексики в момент чтения.

В целом при работе над лексической стороной устной речи и чтения учитывается взаимодействие упражнений по формированию лексической, фонетической и грамматической сторон речи, которые взаимно дополняют друг друга. Это взаимодействие и создает основу для устно-речевого иноязычного общения.

Задания для обсуждения и самоконтроля

Подготовьтесь к обсуждению следующих вопросов:

1. Роль и место лексических навыков в овладении иноязычной речевой деятельностью. Требования программы к знаниям и лексическим навыкам учащихся в устной речи и чтении на различных ступенях обучения.
2. Содержание обучения лексической стороне речи:
 - а) отбор и методическая организация лексического материала с учетом видов речевой деятельности;
 - б) роль сравнительно-сопоставительного анализа лексических явлений родного и иностранного языков в методической организации лексического материала в школе; методическая типология лексики;
 - в) характеристика лексических навыков и их взаимосвязь с грамматическими и слухопроизносительными навыками.
3. Этапы работы над лексическим материалом.
4. Объекты, формы, способы, приемы контроля и критерии оценки уровня сформированности активных и рецептивных лексических навыков на разных ступенях обучения.
5. Назовите основные виды и типы упражнений, входящих в комплекс лексически направленных упражнений.
6. Существует суждение о том, что изучаемая лексика иностранного языка

является источником новых знаний об истории, жизни и культуре народа, язык которого изучается. Докажите правоту данного тезиса и проиллюстрируйте примерами из школьного лексического минимума.

Практические задания

1. Проведите методический анализ лексического минимума для США и способов его организации в учебниках.
2. Дайте критическую оценку средств наглядности, рекомендованных в **Книге для учителя**, которые помогают семантизации и автоматизации новых лексических единиц.
3. Проанализируйте приемы и способы семантизации лексических единиц, предлагаемых **Книгой для учителя**.
4. Проанализируйте лексически направленные упражнения, предлагаемые учебником и **Книгой для учителя**. Определите их методические цели и режимы выполнения.
5. Разработайте план лексически направленного фрагмента урока, цель которого – **ознакомление с новыми лексическими единицами и организация их тренировки**.
6. Организуйте проигрывание микроуроков по составленным планам с последующим их обсуждением.
7. Какие лексические упражнения из действующих УМК для начальной, средней и старшей ступени Вам показались интересными? Какие нет? Почему?
8. Проследите за основными этапами формирования лексических навыков в устной речи учащихся на материале структуры... Проанализируйте также упражнения, используемые на этих этапах. Дополните их в случае необходимости своими собственными.
9. Определите пути, способы и приемы ознакомления и тренировки лексического материала на уроке... Назовите дидактические средства, которые Вы могли бы использовать на этом уроке.
10. Разработайте и обсудите в аудитории фрагмент урока по повторению и систематизации ранее изученной лексики (7 класс):
 - а) составьте учебно-речевые ситуации для систематизации изученной лексики;
 - б) определите основные приемы систематизации лексики, изученной на предыдущих уроках;
 - в) подберите наглядные дидактические средства, необходимые для осуществления планируемой Вами работы;
 - г) проанализируйте комплекс упражнений, предлагаемый авторами учебника на данном уроке, дополните его в соответствии с Вашим представлением о содержании учебной работы на этапе систематизации;
 - д) составьте контрольные упражнения для заключительного этапа урока.

ГЛАВА IX

ОБУЧЕНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ РЕЧИ

- § 1. Определение грамматического навыка, краткая методическая характеристика иноязычной грамматики.
- § 2. Эксплицитный, имплицитный и дифференцированный подходы к формированию грамматических навыков.
- § 3. Требования к объему и отбору грамматического материала для средних школ.
- § 4. Методика работы над активным грамматическим минимумом.
- § 5. Методика работы над пассивной грамматикой.

При чтении главы обратите внимание на следующее:

1. В чем состоит основная цель работы над грамматическим материалом в США.
2. Как характеризуются грамматические навыки?
3. Что понимается под термином **грамматический навык**?
4. Являются ли синонимами термины **грамматические навыки** и **грамматическая сторона речи**?
5. Как решается проблема последовательности в работе с грамматическим материалом?
6. Какие трудности возникают в работе учителя на этапе введения и семантизации новых грамматических явлений?
7. Чем отличается содержание терминов **речевой образец**, **грамматическая структура**, **модельная фраза**, **типовое предложение** и какие методические функции они должны выполнять?
8. Какую роль играет речевой образец (модельная фраза, грамматическая структура, типовое предложение) в процессе семантизации нового грамматического явления и формирования грамматических навыков?
9. Какие методические требования предъявляются к учебно-речевой ситуации, создаваемой учителем при семантизации и автоматизации нового грамматического материала?
10. В чем различие в способах введения грамматического материала для активного и рецептивного владения?
11. Можно ли заменить объяснение нового грамматического явления учителем самостоятельной работой учащихся с грамматическим справочником?
12. Чем отличается правило-инструкция от правила-определения и правила-обобщения?
13. Какие крайности в методике обучения иностранным языкам наблюдаются при обучении грамматической стороне речи?
14. Какова методическая организация материала в действующих учебниках для начальной ступени обучения?

§ 1. Определение грамматического навыка, краткая методическая характеристика иноязычной грамматики

Под грамматическим уровнем языка понимаются правила слово- и формообразования, а также синтаксические закономерности организации текстов из слов, синтагм и предложений. Грамматика имеет первостепенное практическое значение, так как с ее помощью обеспечивается формирование умений устного и письменного общения. Умение изменять и сочетать слова – одно из важнейших условий практического владения языком. Умение изменять и сочетать слова в речи эффективно только в том случае, если оно осуществляется автоматизированно, то есть включает необходимый набор грамматических навыков. Грамматические навыки – это автоматизированные действия по расстановке слов в предложении, по отбору служебных слов и частиц, по образованию форм знаменательных слов и т.д. В нормально протекающей речи эти действия не вычлняются говорящим, они совершаются без осознания, т.е. автоматически. Но их приходится вычлнять в целях обучения. Первоначально эти действия выполняются осознанно, т.к. помимо действий в состав грамматических навыков входят мыслительные операции. По мере овладения языком, в результате тренировки мыслительные операции свертываются и становятся ненужными. Мыслительные операции предполагают знание учащимися некоторых грамматических понятий, таких как время, лицо, число, частица, артикль, падеж и т.д. Многие из этих понятий известны из родного языка, а некоторые требуют объяснений из грамматики иностранного языка. Таким образом, теория не исключается из обучения грамматическим навыкам, но используется не напрямую, а опосредованно, в составе правил, которыми учащиеся руководствуются, выполняя действия. Грамматическим навыком называют автоматизированное использование грамматических средств в речи (В.С. Цетлин).

В любом методическом подходе отношении к грамматике – очень важный фактор: рассматривается ли грамматика как балласт, как излишнее теоретизирование или как рецепт, помогающий строить новое смысловое целое из языковых единиц. Отношение к грамматике определяет специфику того или иного метода обучения, принципы и приемы обучения. В истории методики обучения иностранным языкам место и роль грамматики были различными. Так, при грамматико-переводном методе (конец 18 века – начало 19 века) обучение грамматике занимало доминирующее место. Она рассматривалась как самоцель, причем грамматика трактовалась как теория языка. Поэтому говорение **на языке** подменялось разговорами **о языке**. Совершенно противоположную крайность можно наблюдать в концепции сторонников прямого метода (конец 19 века). Они постарались вообще изгнать грамматику из процесса обучения, сводя его к механическому дриллю и интуитивному подражанию. Это лишало учащихся нужных ориентиров и опор

для правильного осуществления речевой деятельности и порождает обилие ошибок. В коммуникативно-функциональном подходе наблюдалась аналогичная картина. Первоначально превалировала точка зрения, согласно которой грамматическая компетенция формируется сама по себе, независимо от того, будет ли осуществляться специальное обучение грамматике. Другая точка зрения сводилась к тому, что при обучении иностранным языкам следует создавать прочную структурную базу, на основе которой формируются грамматические навыки.

Сегодня грамматические упражнения играют особую роль в обучении иностранным языкам, они призваны целенаправленно формировать грамматические навыки во всех видах РД. Учащиеся должны понимать, что грамматика – это не просто свод правил сочетания и изменения языковых единиц, а носитель смысловой информации, и что изменение грамматической формы имеет следствием изменение смысла высказывания. Неправильная интерпретация и неправильное использование грамматических явлений ведет к искажению смысла высказывания.

Краткая методическая характеристика иноязычной грамматики

Иностранные языки (английский, немецкий, французский) обладают рядом общих черт с русским языком и вместе с тем серьезными отличиями. Черты общности объясняются тем, что все четыре языка входят в группу индоевропейских языков и, следовательно, имеют общий язык-основу. Общность проявляется прежде всего в наличии ряда сходных грамматических категорий. Система частей речи состоит из знаменательных (имя существительное, числительное, глагол, наречие) и незнаменательных/служебных частей речи (предлог, союз, частица). В большинстве случаев части речи имеют общие грамматические категории. Имя существительное характеризуется наличием числа, рода (нем., франц.), падежа (нем.); прилагательные обладают степенями сравнения; глаголу свойственны категории лица, числа, времени, наклонения, залога. Черты сходства обнаруживаются и в синтаксисе. Например, подлежащее стоит в именительном падеже (нем.), сказуемое может быть именным и глагольным; виды дополнения – прямое и косвенное. Члены предложения связаны между собой теми же средствами синтаксической связи: управлением, согласованием, порядком слов, интонацией. Наличие сходных явлений облегчает обучение иностранным языкам, так как позволяет использовать знания учащихся по грамматике родного языка.

Однако грамматические категории изучаемых иностранных языков имеют и целый ряд особенностей, которые можно свести к двум группам:

1. наличие в иностранных языках грамматических явлений, отсутствующих в русском языке;
2. наличие сходных явлений, которые отличаются по функции и значению.

Для грамматического строя русского языка характерно преобладание

синтетических форм, то есть широкое использование внешней и внутренней флексии. Английский и французский являются языками аналитического строя. Немецкий язык является флективно-аналитическим языком с устойчивым порядком слов, но он ближе по сравнению с русским языком к языкам аналитического строя, так как для оформления грамматической стороны высказывания в нем используются не столько флексии, несмотря на наличие четырех падежей, сколько служебные слова: артикль, вспомогательные глаголы, предлоги, частицы. Большую роль играют предложные конструкции и порядок слов.

Среди грамматических средств, отсутствующих в русском языке, в первую очередь следует назвать **артикль**, который во всех трех языках сопровождает имя существительное и выполняет три взаимосвязанные функции: семантическую, морфологическую и синтаксическую. Семантическая функция артикля – выражение определенности и неопределенности предмета. В русском языке определенность и неопределенность в большинстве случаев определяются по контексту, а также с помощью местоимений **тот, этот, какой-то, некий** и др. Морфологическая функция артикля проявляется в образовании множественного числа и рода существительных, а в немецком языке – падежа. Синтаксическая функция артикля состоит в том, что с его помощью оформляются именное словосочетание и коммуникативное членение предложения.

Глагол - наиболее сложная для учащихся грамматическая категория в силу значительного расхождения в системе времен. Для выражения действия в прошедшем и будущем времени все три языка в отличие от русского имеют несколько временных форм. Особой грамматической категорией глагола является категория **предшествования (относительность времен)**, для выражения которой используются специальные временные формы: в настоящем времени – Perfekt; в прошедшем времени – Plusquamperfekt; в будущем времени – Perfekt, Futur II. В русском языке предшествование выражается с помощью контекста. Например: *Сначала мы зашли в библиотеку, потом поспешили на урок.* Категория залога свойственна всем языкам, однако в английском и немецком страдательный залог имеет более строгую систему и большую распространенность, в том числе и в устном общении. В русском языке нет единой залоговой формы. Страдательный залог образуется с помощью суффикса **-ся** и страдательного причастия, которое образуется не от всех глаголов. В ряде случаев при переводе страдательного залога на русский язык используется действительный залог в форме 3-го лица множественного числа с неопределенно-личным значением, например: *Das Haus wurde gebaut* – дом строился (дом строили).

Порядок слов также отличается большим своеобразием, особенно в немецком языке, где он выполняет не только стилистическую функцию, но и грамматическую функцию как различитель видов предложений по цели высказывания, как оформитель отдельных частей сложноподчиненного

предложения. Порядок слов в немецком предложении характеризуется стремлением к четкому выделению словосочетаний внутри простого и сложного предложения, наличием разного рода рамок. Имеются различия и в оформлении вопросительных предложений без вопросительных слов. В русском языке такие предложения оформляются с помощью интонации, в немецком и французском языках – с помощью интонации и порядка слов, а в английском языке для этой цели используются интонация и вспомогательный глагол *to do*.

Характерной особенностью изучаемых иностранных языков является наличие в предложении только одного отрицания. Например: *Ich habe ihn früher nie gesehen*. Я его раньше никогда не видел. Я никогда ничего об этом не читал.

В данном параграфе описана лишь незначительная часть расхождений, которые являются источником межъязыковой интерференции. Под грамматической межъязыковой интерференцией понимается замена грамматических признаков изучаемого языка грамматическими признаками родного языка [37]. Необходимо заметить, что причиной ошибок учащихся может быть не только межъязыковая, но и внутриязыковая интерференция, если речь идет о синонимичных грамматических формах, например отрицания *nicht*, *kein* в немецком языке или явления грамматической омонимии, связанные с многофункциональностью вспомогательных глаголов, например *Futur Aktiv* и *Präsens Passiv* в немецком языке.

Грамматическая система немецкого языка обладает своеобразными морфолого-синтаксическими характеристиками. Для говорящего эти характеристики ведут к необходимости при построении любого высказывания сочетать одновременно большое количество трудных грамматических явлений в одном синтаксическом целом (в словосочетании или в предложении).

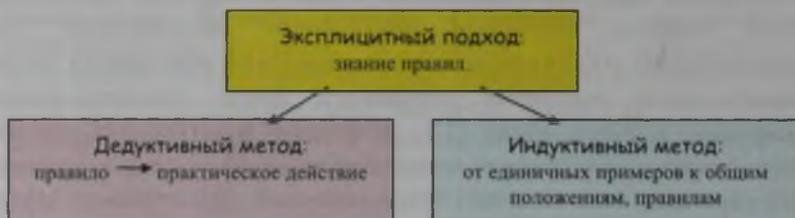
Сравнение грамматических особенностей родного и изучаемого языков должно проводиться в первую очередь авторами учебников и соответственно должна определяться последовательность введения материала, предусмотренного программой, типы упражнений и характер грамматических опор. Учитель должен помнить о зонах межъязыковой и внутриязыковой интерференции при подготовке к уроку в процессе подбора или составления дополнительных упражнений, правил-инструкций и т.д., руководствуясь наиболее типичными ошибками. Если учитывается специфика грамматических явлений и объективные трудности их усвоения, то типичные ошибки легче прогнозировать и предотвращать.

§ 2. Эксплицитный, имплицитный и дифференцированный подходы к формированию грамматических навыков

Грамматический строй языка может быть освоен чисто практически без усвоения правил, как это имеет место в родном языке. В этом случае говорят об

имплицитной грамматике, т.е. грамматике, которой владеют практически, интуитивно, не зная правил. Однако знание правил облегчает и ускоряет практическое овладение иностранным языком в трудных условиях школьного обучения. Следовательно, овладение грамматическим строем изучаемого языка обязательно, для того чтобы практически пользоваться этим языком. Поэтому альтернативой имплицитной грамматике выступает эксплицитная грамматика, т.е. усвоенная на основе правил. Соответственно можно говорить о двух подходах к формированию грамматических навыков: эксплицитном и имплицитном.

В рамках эксплицитного подхода можно выделить два метода: дедуктивный и индуктивный.



Наиболее распространенным из них является **дедуктивный метод**, который предполагает путь от правила к практическим действиям. При дедуктивном методе ознакомление с новым грамматическим явлением реализуется в процессе знакомства с правилом и примером, тренировка включает отработку изолированных формальных операций, речевая практика организуется на базе переводных упражнений. Преимущества дедуктивного пути заключаются в следующем:

- 1) он требует значительно меньше времени на объяснение, увеличивая тем самым удельный вес упражнений на тренировку;
- 2) позволяет учителю прогнозировать трудности и предусматривать типичные ошибки;
- 3) способствует точности планирования урока;
- 4) учит работать со справочным материалом.

Другим методом эксплицитного подхода является **индуктивный метод**. Индукция предусматривает переход от единичных отдельных примеров к правилам, к общим положениям. При индуктивном методе учащиеся находят в тексте незнакомые грамматические формы и пытаются осознать их значение через контекст. Дальнейший анализ нового явления происходит путем сравнения иностранного текста с его переводом на родной язык, после чего формулируется правило. Затем следует серия упражнений на актуализацию (тренировку) данного грамматического явления. Индуктивный метод отличается очень длительным этапом ознакомления, поскольку учащиеся сами осуществляют поиск грамматической информации на основе отдельных

примеров. Тренировочный этап несколько сокращен, речевая практика лишь намечается в условно-речевых упражнениях. Индуктивный путь имеет следующие преимущества:

1. он является более наглядным, так как изучение грамматического материала проводится в языковом контексте;
2. индукция способствует развитию мыслительной деятельности, так как она предполагает наличие внимания, языковой наблюдательности и большой активности;
3. индукция обеспечивает быстрое запоминание, так как в результате наблюдения за контекстом и самостоятельного вывода правила первичное закрепление осуществляется уже на этапе ознакомления.

Индукция уместна в тех случаях, когда форма грамматического явления проста и достаточно прозрачна для наблюдения в контексте, например, степени сравнения прилагательных, значение союзов и предлогов, модальные глаголы, отрицания и т.д. При объяснении сложных конструкций, когда соотношение между формой и функцией не совсем ясно, очень важно, чтобы учащиеся поняли коммуникативную значимость и формальные свойства грамматического явления. Для этого нужна теория, правила.

В некоторых российских учебниках нового поколения новому грамматическому правилу предшествует текстовый материал с включением новой грамматической структуры [83]. Таким образом учителю предоставляется возможность организации активного поиска знаний самими учащимися.

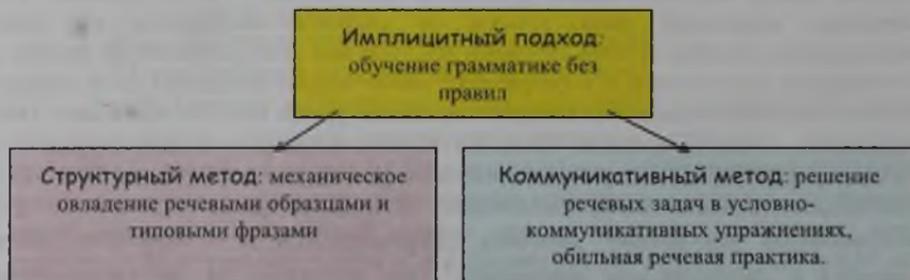
Вопросами обучения грамматической стороне речи целенаправленно занималась Валентина Самойловна Цетлин. Она была последовательным сторонником дедуктивного метода. Валентина Самойловна Цетлин разработала теорию обучения иноязычной грамматике, которая оказалась особенно действенной в 60-е годы XX столетия, когда обучение иностранному языку срочно надо было спасти от большой беды – его **деграмматикализации**. В эти годы значительная часть методистов, считавших себя новаторами, объявила одним из главных виновников неудовлетворительного владения иностранным языком якобы имевшее место увлечение грамматикой. Таким образом, эти новаторы направили свои усилия на деграмматикализацию обучения иностранным языкам. В этой ситуации В.С. Цетлин стала ведущей не просто в отстаивании грамматики, а в разработке такой теории овладения иноязычным грамматическим строем, без которой овладение речью вряд ли возможно. Она обратилась к самой весомой базисной науке методики – к психологии – и почерпнула у П.Я. Гальперина его идею об умственных действиях. При этом важнейшее значение имело положение П.Я. Гальперина о том, что при обдумывании умственные действия **свертываются** и в конечном итоге сводятся к сигналам **как поступать**. Она указывала на **постепенность овладения иностранным языком**, в ходе которого уже автоматизированное сосуществует с менее автоматизированным и только в отдельных точках поддается конструированию по правилу в свернутом виде. На этих

неопровержимых психологических истинах строилось учение В.С. Цетлин о главных компонентах грамматического оформления иноязычной речи: **смысл грамматического правила состоит в том, чтобы обеспечить последующие грамматические правилосообразные действия в уме.** Смысл обучения грамматике – научение обучаемых грамматическому конструированию в речи, то есть говорению по правилам. При этом учащиеся используют правила в своем сознании все более свернуто, все быстрее и, конечно, все реже. К двум компонентам формирования грамматической стороны речи (**правила и правилосообразные действия**) Валентина Самойловна в 70-х годах стала добавлять и третий компонент – **запоминание грамматических форм, готовых грамматических словоформ и образцов в виде словосочетаний и фраз.** Валентина Самойловна понимала, что, невзирая на постепенность введения и отработки грамматического явления, невзирая на обучение применять правилосообразные действия в речи, всегда может возникнуть чрезмерная мыслительная нагрузка. В таком случае наличие у говорящего определенного запаса готового материала обеспечивает ему резервы времени для обдумывания того, что пока еще не автоматизировано. Таким образом, **возникла цетлинская триада обучения грамматической стороне иноязычной речи:**

- 1) правила,
- 2) правилосообразные действия
- 3) готовые образцы грамматических явлений, готовые грамматические словоформы.

И этим В.С. Цетлин внесла важнейший вклад в общую методику обучения иностранным языкам.

Имплицинтный подход к формированию грамматических навыков также включает два метода обучения с различными модификациями, а именно – **структурный метод** и **коммуникативный метод**.



Структурными методами являются целый ряд методов формирования грамматических навыков, которые их авторы называли устными

методами, активными методами, структурно-функциональными методами и т.д. Структурными эти методы можно назвать потому, что в основу их упражнений кладутся структурные модели или модели предложений, символически выражаемые через формулу. Структурные модели называют еще языковыми или речевыми моделями. Если модели предложений выражены не символами, а лексическими единицами, их называют речевыми образцами или типовыми фразами. Одним из первых структурные модели предложил английский педагог Г. Пальмер, автор известных подстановочных таблиц, опубликованных в 1916 году.

В настоящее время известный казахстанский лингвист Ж.А. Нуршаихова предлагает модифицированный вариант структурного метода – специфическую систему подачи грамматического материала на основе разработанной ею теории алгоритмизированного синтаксиса: сконструирована унифицированная структурная модель предложения на материале русского языка как иностранного. По мнению Нуршаиховой Ж.А., структура предложения позволяет добиться облегчения в усвоении русского языка иностранцами. Теория алгоритмизированного синтаксиса предлагает научить каждого участника коммуникативного акта свободно оперировать предложением с позиции умения сочетать слова.

В целом структурный метод предполагает в разных вариантах следующие шаги:

- 1) аудирование речевых образцов;
- 2) хоровое и индивидуальное повторение речевых образцов или грамматических структур;
- 3) вопросы-ответные упражнения с учителем или в парах;
- 4) учебный диалог, содержащий несколько вопросов-ответных единств.

Таким образом, в структурном методе наблюдается небольшой ознакомительный этап и длительный этап тренировки без пооперационной работы. Выявленного этапа речевой практики нет. Главное достоинство структурного метода заключается в том, что он делает грамматические структуры объектом специальной и длительной тренировки. Это создает важный динамический стереотип и вырабатывает аутентичный эталон построения иноязычной фразы, обеспечивает определенную стандартизацию речи, позволяет предотвратить забывание и затухание навыков.

Структурный метод обретает ряд недостатков, если он положен в основу всего обучения иностранному языку. Это происходит потому, что в структурном методе нет места принципам сознательности и коммуникативности: большинство упражнений носят механический характер и быстро надоедают учащимся. Следовательно, структурный метод необходимо своевременно и органически включать в более широкий коммуникативный метод. Если этого не происходит, он становится препятствием для формирования гибких и вариативных умений общения. Это

означает, что работа над речевыми образцами должна более органично вписываться в коммуникативную деятельность учащихся, должна быть подчинена решению коммуникативных речевых задач. Необходимо поставить ученика в предлагаемые обстоятельства и подсказать ему грамматические формы, которые он будет **вынужден** употребить в соответствующей ситуации. Именно этот подход представляется в настоящее время особенно перспективным, и реализовать его можно, в частности, с помощью ролевых игр, которые позволяют программировать содержание высказывания.

Другой разновидностью имплицитного подхода к формированию грамматических навыков являются **коммуникативные методы**. К коммуникативным методам относятся **различные варианты интенсивных методов**, так называемый метод **гувернантки**, т.е. просто естественное погружение в языковую среду, вынуждающее к общению в коммуникативных целях. Коммуникативный метод обучения иностранным языкам разработан Е.И. Пассовым. Коммуникативный метод остается коммуникативным только в том случае, если **навыки формируются в речи**, т.е. при наличии речевой задачи. Например, вместо того, чтобы предлагать учащимся поставить предложение в прошедшем времени, дается следующее задание: «Я буду говорить о том, что обычно делаю, а вы поинтересуйтесь, делала ли я это раньше». Таким образом, **грамматические навыки формируются в условно-речевых упражнениях**, которые являются важнейшим компонентом коммуникативного метода Пассова. Одно из главных преимуществ этого метода заключается в том, что и **ознакомление**, и **тренировка учебного материала включены в речевую практику**, которая чаще всего при формировании грамматических навыков вообще не организуется. Однако далеко не каждый учитель умеет создать подлинную речевую обстановку при проведении условно-коммуникативных речевых упражнений.

Все рассмотренные выше методы имеют как положительные, так и отрицательные стороны. Поэтому к ним следует подходить дифференцированно, в зависимости от возраста учащихся, целевых установок, количества часов и самого грамматического материала.

Дифференцированный подход к формированию грамматических навыков заключается в использовании и сочетании различных методов. Дифференцированный подход характеризуется следующими важными особенностями:

- 1) отказ от грамматического метаязыка при объяснении новых грамматических явлений и при формулировании правил. Замена, где это возможно, грамматической терминологии обиходными словами способствует лучшему пониманию и запоминанию изучаемых грамматических явлений;

2) выделение конкретных ориентиров или признаков грамматического явления. Для того чтобы совершать правильные действия с грамматическим материалом, ученик нуждается в информации о том, что его действия правильные. Чаще всего такую информацию он получает от учителя. Но постоянный контроль учителя невозможен. Значит, учащемуся нужно назвать признаки или конкретные ориентиры грамматического явления, которые бы и поставляли ему эту подкрепляющую информацию. **Умелое выделение конкретных ориентиров для каждого грамматического явления является необходимым условием овладения этим явлением;**

3) систематизация грамматического материала. Изучение отдельных разрозненных грамматических явлений **вне системы** представляет собой непроизводительный труд. В этом случае учащиеся запоминают одно конкретное речевое действие. Изучение комплекса явлений расширяет диапазон речевых действий учащихся. Именно поэтому комплексно даются предлоги, времена глаголов и т.д. Представление грамматического материала **в системе** обеспечивает больший учебный эффект. Таким образом, дифференцированный подход к формированию грамматических навыков предполагает рациональное **варьирование различных методов обучения.**

Выбор того или иного способа объяснения зависит от ряда факторов:

1) Характер самого грамматического явления. Некоторые грамматические конструкции сложны для обобщения и объясняются как лексические единицы. Такое изучение грамматики называется **лексическим подходом** и сводится к тому, что грамматическое средство вводится вне системы, как отдельное слово или оборот.

Лексическое объяснение грамматики применяется на начальном этапе и в тех случаях, когда речь идет о грамматических исключениях, так как все исключения относятся к лексике. При лексическом подходе используется индукция.

2) Наличие или отсутствие аналогичного грамматического явления в родном языке. Индукция предпочтительна там, где имеется сходство, дедукция – в тех случаях, когда аналогия отсутствует, например категория предшествования в глаголе, система времен, функции артикля и т.д. Индукция и дедукция могут взаимодействовать и дополнять друг друга.

3) Языковая подготовка учащихся и их речевой опыт.

§ 3. Требования к объему и отбору грамматического материала для средних школ

Базовый минимум грамматических средств изучается в школе концентрически. Ряд явлений и конструкций на младшем и среднем этапах может усваиваться как **рецептивные**, а на старшем и профильно ориентированном – как **продуктивные**.

Главное требование к объему грамматического материала состоит в том, что он должен быть достаточным для реализации коммуникативных целей, предусмотренных программой. Будущему учителю важно знать не только критерии и требования к отбору материала, но и его распределение по классам (см. программу).

В целом, распределение грамматического материала подчинено задачам развития речи, но в деталях возможны варианты. В методической литературе различают активный и пассивный грамматический минимум. Под активным грамматическим минимумом понимаются грамматические явления, которые предназначены для употребления в устной речи. К пассивному грамматическому минимуму относятся грамматические явления, которые учащиеся могут узнать и понять в тексте.

В активный минимум входит весь материал по грамматике, изучаемый в 5-9 классах, в пассивный – грамматические явления, изучаемые в старших классах (10-11). Активный минимум составляет ядро всего грамматического материала. Основными принципами отбора грамматического материала в активный грамматический минимум являются: принцип распространенности в устной речи, принцип образцовости. В соответствии с этими принципами в активный минимум включаются лишь те грамматические явления, которые распространяются на значительный круг лексики. Все другие грамматические явления, необходимые для речи, усваиваются как отдельные словоформы. Под образцовостью понимается способность грамматических конструкций служить эталоном для образования по аналогии, например, образование множественного числа существительных, степеней сравнения прилагательных, образование временных форм глагола. Заслуживает внимание и принцип исключения синонимичных грамматических явлений, согласно которому в активный минимум включается лишь одно явление, наиболее распространенное и нейтральное из всех синонимов. Например, для выражения долженствования в продуктивный минимум включаются только «модальные глаголы+Infinitiv», а не конструкция «haben+zu+Infinitiv», «sein+zu+Infinitiv» в немецком языке. Эти конструкции войдут в рецептивный минимум.

К основным принципам отбора грамматических явлений в пассивный грамматический минимум относятся: принцип частотности и распространенности в книжно-письменной речи и принцип многозначности.

Очень важно уяснить также те принципы, на основе которых осуществляется методическая организация грамматического материала. Грамматический материал должен организовываться функционально, то есть сочетаться с лексикой в коммуникативных единицах. Грамматика

«разлита» в словах, поэтому слова должны подаваться в возможно большей сочетаемости» [67]. Чтобы облегчить усвоение, грамматический материал необходимо сделать обозримым и наглядным. Большой вклад в развитие этой проблемы вносит использование метода моделирования с позиции структурно-функционального подхода. Здесь существенно допущение, что определенному коммуникативному намерению или функции соответствует определенная синтаксическая структура. Это допущение позволяет на начальном этапе ограничить всю вариативность и многообразие языка. Синтаксические структуры и речевые образцы отбираются прежде всего по их нужности в речи. Исходным для учащихся является осознание функции или коммуникативного намерения, т.е. назначения в речи того или иного структурного типа предложения. В этом заключается функциональность этого подхода. Таким образом для первого года обучения было выделено 11 структурно-функциональных типов немецкого простого предложения. (И.Л. Бим). Именно они и являются речевыми образцами для образования по аналогии множества других элементарных высказываний на уровне предложения. Они позволяют школьникам овладевать грамматической стороной речи в ее единстве с фонетической и лексической сторонами. В свете коммуникативно-функционального подхода материал для обучения грамматике должен отражать естественное использование языка в общении без искусственных примеров и надуманных ситуаций.

§ 4. Методика работы над активным грамматическим минимумом

За курс обучения в школе учащиеся должны овладеть следующими продуктивными навыками грамматического оформления речи:

- образовывать грамматические формы и конструкции;
- выбирать и употреблять грамматические конструкции в зависимости от ситуации общения;
- уметь варьировать грамматическое оформление высказывания при изменении коммуникативного намерения;
- владеть способами интерпретации значений и перевода основных грамматических категорий на родной язык;
- формулировать грамматическое правило с опорой на схему или таблицу.

Методика работы над активным грамматическим минимумом занимает центральное место в учебном процессе по иностранному языку, т.к. этот минимум обслуживает как репродуктивные, так и рецептивные виды речевой деятельности.

Немецкий язык обладает трудной для русскоязычных и казахскоязычных учащихся грамматической системой. Поэтому обучение сложному

грамматическому аспекту подразумевает планомерную организацию процесса обучения каждому немецкому грамматическому явлению.

Для **ознакомления с формой, значением и употреблением** грамматического явления используется связный аудиотекст или печатный текст. Осмысление грамматического явления может происходить дедуктивно или индуктивно, т.е. учащимся **до текста** может быть дано правило, и они будут искать в тексте конкретный материал для его подтверждения (дедукция), или на основе анализа текста при помощи наводящих вопросов учителя учащиеся сами могут вывести правило (индукция). **Индукция и дедукция используются обычно в единстве.**

Оставаясь на принципах структурно-функционального подхода и метода моделирования, грамматика должна отвечать основному принципу – **принципу когнитивности**, т.к. обучение грамматике **только по модели или образцу** имеет свою негативную сторону и уже породило массу брака. Сегодня в практике обучения наблюдается односторонний уклон в речевую практику. Едва ли ни все обучение сводится к работе над речевыми образцами, которая опирается на **запоминание речевых образцов без разъяснения их смысловых и структурных особенностей.** Используется в основном имитация, тренаж и заучивание наизусть. Перечисленные приемы работы над речевыми образцами не могут привести к коммуникативному овладению языком, т.к. с их помощью нельзя обеспечить перенос заученного материала в новые ситуации общения. А это является **непременным условием истинной речевой деятельности** (А.А. Леонтьев). **Объяснение грамматического материала обязательно должно быть.** Грамматические правила должны носить практический характер и представлять собой **правила-инструкции.** После этого начинается выполнение устных и письменных тренировочных упражнений.

Тренировка является ответственным этапом в усвоении грамматического материала: на этом этапе неизбежно выполняются формальные или языковые упражнения, которые закрепляют образование грамматических форм. В языковых упражнениях тренируемая форма выступает вне предложения. **Полезно запоминать также готовые парадигмы,** так как в памяти остаются образцы для действий по аналогии. **Успех усвоения зависит от установления правильного соотношения (баланса) между языковыми и речевыми упражнениями.** Мы придерживаемся взгляда, что без определенного количества языковых упражнений, направленных на запоминание изолированной формы, невозможно обойтись при формировании грамматического навыка. Но формальные упражнения должны быть подчинены упражнениям с речевой установкой. В естественной речи используются самые разнообразные грамматические явления и их сочетания. Поэтому чтобы развить у учащихся

способность связно и осмысленно говорить на иностранном языке, необходимо провести их через **упражнения в комбинировании** грамматических явлений. Для этого задаются соответствующие речевые ситуации. Однако ситуация сама по себе не диктует употребление конкретного грамматического материала, т.к. грамматика по своей сути внеситуативна. Учащийся может выйти из положения за счет своего старого грамматического запаса. Поэтому задаваемые ситуации необходимо снабжать опорами грамматического характера. Напоминаем, что **основным отличием речевых упражнений от подготовительных (формальных, языковых)** является их ситуативная обусловленность.

Упражнения – очень важный этап в работе над грамматикой. Он связан с накоплением языковых средств и использованием их в разных формах общения. Упражнения должны быть одноцелевыми, то есть содержать одно новое грамматическое явление и проводиться на знакомом лексическом материале. Они должны содержать наглядные, простые образцы, показывающие учащимся, **что и как** нужно делать при выполнении задания. Механическим приемам усвоения предпочитают творческие упражнения с коммуникативными и проблемными задачами. Обучение грамматическому явлению целесообразно осуществлять в условиях:

- 1) **взаимоинтеграции известного** грамматического явления и **нового** грамматического материала,
- 2) а также **взаимоинтеграции грамматики и лексики**
- 3) в процессе интеграции грамматического явления во все виды речевой деятельности. Такой подход может быть успешно реализован, на наш взгляд, также в формировании фонетических и лексических навыков.

Примером **взаимоинтеграции нового и уже известного грамматического явления** может быть грамматическое явление Perfekt, которое можно сочетать с существительными в Dativ и Akkusativ, составляющими глагольную рамку, образуемой частями сказуемого в Perfekt: или **новое грамматическое явление склонение прилагательных** употребляется в предложении с грамматическим явлением **склонение существительных**, благодаря чему уже усвоенные сочетания существительных с определенными и неопределенными артиклями расширяются соответствующими формами прилагательных. Обучение такой **взаимоинтеграции грамматических явлений** способствует выведению учащихся на более высокий уровень владения изучаемым грамматическим материалом.

Организация процесса обучения грамматике иностранного языка предполагает также **взаимоинтеграцию лексического и грамматического материала**, что означает насыщение новых грамматических конструкций изученной лексикой. Изученная лексика должна по возможности **пронизывать** все новые грамматические явления, если использование этой лексики коммуникативно необходимо. Точно так же новая лексика должна насыщать

ранее изученные грамматические конструкции, если они необходимы и возможны для новой речевой темы или ситуации общения. Взамоинтеграция лексики и грамматики способствует значительному повышению эффективности усвоения учащимися грамматического и лексического материала.

Необходимо также организовать интеграцию грамматики во все виды речевой деятельности, то есть обеспечить отработку учащимися каждого нового грамматического явления в текстах для чтения и аудирования, в процессе говорения и в письменной речи. При такой организации обучения грамматике осуществляется более интенсивная деятельность по усвоению грамматических явлений благодаря всестороннему охвату грамматических явлений всеми необходимыми анализаторами: зрительным – при чтении, слуховым – при аудировании, моторным и зрительным – при письме и речедвигательным и слуховым – при говорении. Опыт обучения показывает, что вышеописанная организация обучения грамматике способствует эффективности овладения грамматическим материалом.

9 класс завершает среднюю ступень. Здесь большое внимание уделяется систематизации всего грамматического материала, т.к. в практическом курсе иностранного языка грамматические явления прорабатываются в последовательности, которая диктуется нуждами общения. При этом игнорируется система языка и его парадигматика. В результате грамматический материал как бы дробится: одни грамматические формы используются в связи с данной ситуацией, другие отодвигаются на неопределенное время, третьи – вообще не изучаются.

Мы придерживаемся точки зрения, что не следует довольствоваться дробным усвоением грамматического материала, его необходимо систематизировать. Выстраивание системы из изученных ранее изолированных грамматических форм очень полезно, так как выполняет важную практическую и общеобразовательную роль. Системное представление о грамматическом строе иностранного языка содействует закреплению навыков, служит опорой при изучении наиболее сложных грамматических явлений, помогает при изучении второго языка. Для систематизации грамматического материала используются не правила-инструкции, а правила-обобщения.

При обучении грамматической стороне устной речи необходимо также руководствоваться принципом аппроксимации, т.е. приближения к желаемому результату. Речь идет о невозможности добиться в условиях средней школы абсолютной грамотности по иностранному языку, т.е. речь идет об относительной правильности иноязычной речи. Из принципа аппроксимации вытекает, что не всякое отклонение от языковой нормы следует считать ошибкой. Так, например, замена неопределенного артикля определенным или неверное окончание существительных слабого склонения не может считаться грубой ошибкой, ибо это не мешает понимаемости речи. Исправлять

допущенную ошибку в устной речи нужно осторожно, не мешая высказыванию. Текущий контроль грамматических навыков осуществляется в процессе прослушивания устных высказываний, но могут быть также использованы и специальные контролирующие упражнения, например на заполнение пропусков, на выбор нужной формы и т.д.

Грамматические навыки **письменной** речи аналогичны по своей структуре навыкам устной речи. Но они включают еще и орфографические действия.

§ 5. Методика работы над пассивной грамматикой

Грамматические навыки входят в состав не только диалогической и монологической **устной речи и письма**, но и в состав других видов речевой деятельности. Грамматические навыки в аудировании и чтении – это **рецептивные грамматические навыки**, т.е. навыки восприятия, узнавания и понимания грамматических явлений в печатном тексте (при чтении) или аудиотексте (при аудировании). Они должны формироваться наряду с экспрессивными, т.е. активными или продуктивными грамматическими навыками говорения и письма. Большая часть грамматического материала на старшей ступени обучения осваивается **на уровне рецепции** т.е. восприятия (пассивный грамматический минимум), например, склонение прилагательных, большинство придаточных предложений и т.д. В школьном курсе обучения учащиеся должны овладеть следующими **рецептивными грамматическими навыками аудирования и чтения**:

- узнавать/вычленять из речевого потока грамматические конструкции и соотносить их с определенным смысловым значением;
- дифференцировать и идентифицировать грамматические явления по формальным признакам и строевым словам;
- соотносить значение грамматических форм/конструкций с контекстом;
- различать сходные по форме грамматические явления;
- устанавливать группы членов предложения: подлежащего, сказуемого, обстоятельства;
- определять структуру простого предложения;
- определять структуру сложного предложения, границу придаточных предложений, границу инфинитивных, причастных оборотов и т.д.;
- устанавливать логические, временные, причинно-следственные, сочинительные, подчинительные отношения и связи между элементами предложений;
- устанавливать связи между предложениями внутри абзаца или сложного синтаксического целого при помощи связующих средств языка.

Работа над рецептивными грамматическими навыками представляет большие возможности для развития языковой наблюдательности, активизирует познавательную деятельность учащихся. Пассивная грамматика лежит в основе

обучения чтению на старшем этапе. Упражнения в овладении пассивной грамматикой формируют навыки узнавания формы грамматического явления и соотнесения ее со значением. На этой основе происходит проникновение в смысл читаемого. Узнавание иноязычной формы предполагает владение ее сигнальными признаками. К ним относятся явления внешней и внутренней флексии, например суффикс *te* в немецком как показатель формы *Imperfekt*, преломление гласного во 2-м и 3-м лице единственного числа глаголов сильного спряжения в немецком языке, правила образования *Partizip II* глаголов сильного и слабого спряжения; союзы, союзные слова, предлоги, знаки препинания, подчеркивающие синтаксические отношения слов и т.д. Прочно усвоенные явления активной грамматики, которая является сердцевинной общего грамматического минимума, расширяют грамматический арсенал сигнальных средств пассивной грамматики. Объем пассивной грамматики невелик в каждом языке, и информативных, сигнальных признаков грамматических форм имеется ограниченное количество, так что есть возможность развить на их основе прочные навыки узнавания формы грамматического явления. Пассивная грамматика усваивается аналогичным путем, что и активная: ознакомление, тренировка, применение. Для ознакомления в настоящее время широко используются немногшаговые алгоритмы. Алгоритм - это точное указание на последовательность выполнения какого-либо действия. Используются также немногсловные предписания или правила-инструкции, которые концентрируют внимание учащихся на сигнальных признаках грамматической формы. Затем следуют тренировочные упражнения, которые должны научить учащихся автоматически узнавать признаки грамматических явлений. Важной составной частью упражнений рецептивного характера являются упражнения в преобразовании контекстной формы слова в словарную форму. Это составляет необходимую предпосылку пользования словарем при чтении. При этом особую трудность составляют явления с внутренней флексией, в частности сильные глаголы с изменяемой корневой гласной: *bot-bieten, gab-geben, sang-singen*. Работе над пассивной грамматикой легко придать вид поиска с элементами соревнования, азарта. Все упражнения проводятся в быстром темпе, чтобы приучить учащихся улавливать информативные, сигнальные признаки грамматического явления синхронно с чтением текста.

Задания для обсуждения и самоконтроля

Подготовьте небольшие сообщения по темам:

1. Роль грамматических навыков в овладении иноязычной речевой деятельностью. Требования программы к знаниям и грамматическим

навыкам учащихся в устной речи и чтении на различных ступенях обучения.

2. Содержание обучения грамматической стороне речи:
 - а) отбор и методическая организация грамматического материала для устной речи и чтения;
 - б) роль сравнительно-сопоставительного анализа грамматических явлений родного и иностранного языков;
 - в) характеристика грамматических навыков в различных видах речевой деятельности.
3. Роль знаний (правил) в процессе формирования грамматических навыков.
4. Этапы работы над грамматическим материалом.
5. Связь грамматических навыков с произносительными и лексическими навыками в процессе их формирования.
6. Пути и способы введения грамматического материала. Факторы, влияющие на их выбор.
7. Особенности обучения грамматическим навыкам чтения и аудирования.
8. Объекты, формы, способы, приемы контроля и критерии оценки сформированности экспрессивных и рецептивных грамматических навыков на разных ступенях обучения.

Практические задания

1. Проведите методический анализ приемов и способов введения нового грамматического явления в примерных планах **Книги для учителя**.
2. Проанализируйте средства наглядности, входящие в состав УМК, их использование при введении и активизации нового грамматического явления.
3. Проанализируйте грамматически направленные упражнения, предлагаемые в учебнике и **Книге для учителя**, их обучающие возможности, методические цели, эффективность способов и режимов их выполнения в соответствии с задачами урока и условиями обучения.
4. Разработайте план грамматически направленного фрагмента урока, цель которого – ознакомление учащихся с новым грамматическим материалом для активного усвоения и организация его тренировки.
5. Организация проигрывания микроуроков по составленным планам с последующим их обсуждением.
6. Разработайте комплекс грамматически направленных упражнений по теме...
7. Проследите за основными этапами формирования грамматических навыков в устной речи учащихся ... класса на материале структуры... Вычлените в структуре указанных уроков упражнения, направленные на формирование грамматических навыков. Дополните комплекс грамматических упражнений упражнениями, необходимыми для овладения названными структурами.
8. Определите путь, способ и приемы введения, семантизации и тренировки

глагольной формы ... Назовите дополнительные виды упражнений, которые можно включить в эту методическую систему.

9. Спланируйте и проведите в аудитории фрагмент урока по ознакомлению и тренировке глагольной формы... Определите в структуре данного урока упражнения для выполнения в классе и дома. В случае необходимости дополните их своими собственными.
10. Разработайте и обсудите в аудитории свои варианты введения и тренировки грамматического материала по теме...
11. Разработайте самостоятельно вариант урока, основной задачей которого является систематизация знаний по теме «Предлоги с Akkusativ»:
 - а) сформулируйте учебно-речевые ситуации для систематизации изученного грамматического материала;
 - б) разработайте методические формы повторения правил-инструкций;
 - в) определите необходимые для данного урока средства наглядности и их методическое назначение (таблицы, схемы, рисунки и т.д.);
 - г) разработайте комплекс упражнений на один урок или серию уроков;
 - д) разработайте формы контроля данного грамматического материала.

ГЛАВА X ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ

- § 1. Устная речь, общие сведения.
- § 2. Система обучения аудированию.
- § 3. Психологические механизмы аудирования.
- § 4. Трудности аудирования.
- § 5. Уровни понимания текста: значение слова и смысл высказывания.
- § 6. Содержание и цели обучения аудированию.
- § 7. Технология обучения аудированию:
 - а) как важному целевому умению и как средству обучения;
 - б) тексты для аудирования.

При чтении главы обратите внимание на следующее:

1. В чем суть аудирования как вида речевой деятельности?
2. Каковы роль и место аудирования при коммуникативно ориентированном обучении?
3. В чем отличие аудирования как вида речевой деятельности от говорения и чтения? В чем их сходство?
4. Как используется аудирование при работе над языковым материалом? (аудирование как средство обучения).
5. Каковы трудности в овладении пониманием звучащей речи?
6. Какова роль речи учителя на иностранном языке в обучении аудированию? Какими характеристиками она должна обладать?
7. На каком лексико-грамматическом материале осуществляется обучение аудированию?

§ 1. Устная речь, общие сведения

Аудирование - это сложное умение воспринимать и понимать иноязычную речь на слух.

Аудирование – это сложный вид **внутренней** речевой деятельности, которая в процессе обучения должна иметь **выход во внешний план** с помощью контроля и самоконтроля. Аудирование составляет основу общения, с него начинается овладение устной коммуникацией.

Общение можно осуществлять устно и письменно. Устная и письменная речь имеют своеобразные характеристики. Основные характеристики устной речи: спонтанность, однократность наличие паралингвистических средств общения (интонация, расстановка акцентов, паузы, модуляция голоса, жесты и т.д.). Все названные характеристики придают устной речи не только экстралингвистическое, но и языковое своеобразие. Устная речь насыщена клишированными оборотами, готовыми фразами, словами-паразитами, отклонениями от норм языка.

Устная речь является основным средством осуществления двух видов речевой деятельности – говорения и аудирования. Она складывается из слушания и понимания с одной стороны и говорения – с другой. Говорение подразделяется на говорение в диалогической форме – **диалогическая речь**, и в монологической форме – **монологическая речь**. Диалогическая речь – это непосредственное общение. Она характеризуется сменяющимися друг друга репликами. Монологическая речь – речь одного лица, она характеризуется большей планируемостью, последовательностью, стройностью, чем диалогическая. Разграничение диалогической и монологической речи условно. Монологическая речь предусматривает наличие слушающего и тем самым как бы включена в диалогическую речь, а точнее в общение. А общение диалогично по своей природе.

Слушание неразрывно связано с говорением. Партнеры постоянно меняются ролями, выступают то в роли говорящего, то в роли слушающего. Говорение невозможно без слушания и понимания, и соответственно обучать говорению, не обучая слушанию, бессмысленно. Механизмы говорения и аудирования тесно связаны между собой, иногда они вообще совпадают. Существует также взаимосвязь у механизмов говорения и аудирования с механизмами чтения и письма. Аудирование связано с чтением, их объединяет принадлежность к рецептивным видам РД. При аудировании восприятие, понимание и активная переработка информации происходит через **слуховой канал**, а при чтении – через **зрительный канал**. Самым тесным образом аудирование связано с письмом. В процессе графического оформления речи человек **проговаривает и слышит** то, что пишет.

Обучение устной речи предшествует обучению письменной речи. Эта последовательность определяется не только целями, но и логикой обучения: прежде чем прочесть слово, его надо уметь произнести. Обучение аудированию целесообразно рассматривать до обучения говорению: прежде чем что-то сказать, ученик должен услышать, как это следует сделать. Аудирование подготавливает говорение, а говорение помогает формированию восприятия речи на слух. Аудирование является прежде всего **целью обучения**, то есть **слушаю и понимаю**. Аудирование служит также и мощным **средством обучения** иностранному языку, так как дает возможность овладеть **звуковой стороной** изучаемого языка. Через аудирование идет также усвоение **лексического** состава языка и его **грамматических** структур.

§ 2. Система обучения аудированию

Система обучения аудированию включает **три основных уровня** [63].

Первый уровень – элементарный. Он посвящается формированию **перцептивной базы** аудирования (перцепция-восприятие): запечатление звуковых образов языковых единиц, их узнавание в потоке речи, развитие

речевого слуха и т.д. Для общей коммуникативной направленности обучения уже на этом уровне рекомендуется слушать речь разных лиц, в том числе и носителей языка. После создания перцептивной базы аудирования, где используются подготовительные упражнения, формируются базисные (базовые) умения данного вида РД.

На втором уровне формируются базовые умения аудирования и на этой основе аудирование развивается как вид РД. К этому времени учащиеся уже овладели небольшим запасом языковых средств и навыками их восприятия и узнавания на слух. Поэтому обучение на данном уровне осуществляется на материале связных текстов с новым и интересным для учащихся содержанием. По мере развития аудирования тексты усложняются и по содержанию, и по языковой форме, параллельно увеличивается их объем. Используются все источники информации: и аудиовизуальные, и аудитивные – при соблюдении принципа от легких к трудным. Помимо речевых упражнений, то есть связных текстов, на этом уровне предусматриваются также и тренировочные упражнения в слуховом восприятии нового языкового материала, а также упражнения, которые развивают психологические механизмы аудирования.

Всякая сложная деятельность требует системы навыков и умений, которые формируются последовательно и поэтапно. Важно, чтобы овладение отдельными умениями носило иерархический характер и осуществлялось по принципу снежного кома, то есть чтобы каждое предшествующее умение служило базой для формирования последующего. Последовательное и отдельное формирование умений и градуированный характер обучения облегчают овладение речевой деятельностью, делают работу более целенаправленной и позволяют преподавателю контролировать сформированность каждого отдельного умения. К числу базовых умений, которые необходимо сформировать на втором уровне обучения аудированию, относятся следующие:

1. умение выделять смысловые вехи, определять смысловой центр фразы;
2. умение отделять основную информацию от второстепенной и удерживать ее в памяти;
3. умение определять тему сообщения;
4. умение разделять текст на смысловые куски и устанавливать факты сообщения;
5. умение устанавливать логические связи между фактами;
6. умение выделять главную мысль;
7. умение определять отношение говорящего к излагаемым фактам и действующим лицам, то есть проникать в подтекст;

8. умение восполнять пропуски в сообщении с помощью логической догадки и опоры на контекст.

Эти же умения являются базовыми и для развития чтения как вида РД. В результате обучения в рамках второго уровня учащиеся должны полно и точно понимать несложные тексты монологического и диалогического характера, со зрительной опорой и без нее, в исполнении **разных говорящих**, в том числе и носителей языка. Длина текста не должна превышать 2,5-3 мин. звучания при естественном **среднем темпе**, в некоторых случаях и в медленном темпе.

Овладев основными базисными умениями, начинается работа на третьем, завершающем уровне обучения аудированию, когда ученик принимает участие в устном иноязычном общении как на родном языке: слушая текст, ученик должен не только его понять, но и **отреагировать на коммуникативное намерение говорящего**: согласен/не согласен, убежден/не убежден и т. д. Совершенно очевидно, что между этими уровнями нет твердой грани. Все эти уровни входят в качестве составляющих в систему обучения аудированию, они тесно взаимосвязаны. Таким образом, **система обучения аудированию** имеет иерархический характер и требует соблюдения определенной последовательности в овладении данным видом РД. При этом каждый уровень реализует собственную конкретную цель. Целью обучения на первом уровне является становление механизмов восприятия или перцепции иноязычной звучащей речи, на втором – способность воспринимать и понимать устные иноязычные тексты. Это достигается путем развития базовых умений аудирования. На 3-м уровне учащийся приобретает способность участвовать в устном иноязычном общении как в родном языке. Описанную систему обучения аудированию можно представить в следующей схеме:

Система обучения аудированию

Уровни	III	Устное иноязычное общение: функции слушающего и говорящего как в родном языке.
	II	Базовые умения аудирования, развитие аудирования как вида РД: слушаю и понимаю связные монологические и диалогические тексты. Используются связные тексты, а также тренировочные упражнения в восприятии нового языкового материала и упражнения, развивающие психологические механизмы аудирования.
	I	Элементарный уровень, перцептивная база аудирования (восприятие отдельных языковых и речевых единиц). Используются подготовительные упражнения.

Основными принципами обучения аудированию являются:

1. рассмотрение этого вида РД как самостоятельного конечного целевого умения;
2. выделение трех видов аудирования (цели аудирования):
 - а) аудирование с полным пониманием всего содержания;
 - б) аудирование с пониманием лишь основного содержания текста;
 - в) **выборочное понимание текста;**
3. обеспечение строгого отбора текстов для аудирования с учетом их познавательной и коммуникативной ценности, информативности и доступности для слухового восприятия;
4. **обеспечение адекватности форм контроля** поставленной коммуникативной задачи и вида аудирования (например, при установке на понимание лишь основного содержания нельзя требовать подробного пересказа, а достаточно лишь сказать, о чем в тексте идет речь);
5. обеспечение поэтапности в организации обучения аудированию;
6. **обязательное формирование умений активно добиваться понимания:** уметь переспрашивать, уметь уточнить, просить объяснить, формирование умений вербально реагировать на помехи;
7. по возможности более широкое использование ТСО.

§ 3. Психологические механизмы аудирования

Восприятие на слух устной речи называется аудированием в том случае, если воспринимаемая речь понимается. Сущность аудирования заключается в том, чтобы, во-первых, выделить воспринимаемый объект и отличить его от других, и, во-вторых, в том, чтобы узнать его и сопоставить с хранящимся в долговременной памяти эталоном. Совершенно очевидно, что различение и узнавание языковых и речевых единиц возможно только лишь при наличии хорошо тренированного речевого слуха. Речевой слух: интонационный и фонематический – относится к одному из основных условий успешного обучения иностранному языку. При восприятии на слух фраза как одна из единиц восприятия понимается в результате распознавания информативных признаков. Интонацию принято считать наиболее информативным признаком, так как она обладает качествами, благодаря которым слушающий может членить речь на синтаксические блоки, понимать связь частей фразы и, следовательно, раскрывать содержание. Интонация является одним из основных структурных признаков, по которым различаются коммуникативные типы предложений: повествование, вопрос, восклицание, побуждение. Логический и синтаксический планы выделяются с помощью логического ударения и членения фразы на синтагмы. Эмоциональная оценка, проявление чувств также выражаются с помощью

интонации, что способствует пониманию подтекста. Под интонационным слухом принято понимать способность воспринимать интонационную структуру фразы и правильно соотносить ее с интонационным эталоном. Под фонематическим слухом понимается умение различать звуки речи и идентифицировать их с соответствующими фонемами [37]. Таким образом, речевой слух и является одним из важнейших механизмов аудирования. Он обеспечивает восприятие устной речи.

Воспринятую единицу необходимо удержать в кратковременной памяти, пока идет поиск эталона для узнавания и сопоставления ее с эталоном, хранящимся в долговременной памяти. Поэтому для аудирования одинаково важны кратковременная и долговременная виды памяти. Однако узнавание отдельного слова или отдельного сочетания не приведет к пониманию смысла речи, так как значение слова определяется только в контексте. Только несколько единиц восприятия, которые необходимо запомнить, могут дать слушающему искомый смысл. Итак, память является другим важным механизмом аудирования: оперативная (кратковременная) память, которая в данный момент способна удержать несколько единиц восприятия. И долговременная память, которая вмещает в себя все ранее изученные языковые средства, хранит все эталоны для сопоставления.

В условиях повседневных помех и недостатка внимания на помощь аудированию приходит механизм вероятностного прогнозирования. Вероятностное прогнозирование – это порождение гипотез не только о смысле незавершенного высказывания, но и его языковом (вербальном составе), то есть прогнозирование речи осуществляется на смысловом и на лингвистическом уровнях, например, если говорящий сказал «ich interessiere mich...», то слушающий совершенно точно может предположить, что сейчас он услышит предлог «für». Прогнозирование облегчается избыточностью языка, то есть наличием в тексте элементов, непосредственно не связанных с содержанием: вводные слова, повторы, риторические вопросы, синонимические выражения. Эти дублирующие языковые средства создают резерв времени для вероятностного прогнозирования. Риторические вопросы привлекают внимание к основным мыслям, фиксируют переходы от одной мысли к другой, способствуют обобщению, подводят к выводам. Они создают не только опоры для запоминания, но и выполняют функцию эмоционального воздействия на слушающих. К избыточным принято относить и паралингвистические элементы речи, с помощью которых передается до 60 % информации. Это акустические элементы: междометия, ритм, повышение и понижение голоса, паузы и т.д.; это визуальные элементы: мимика, жесты, поза и т.д.; это тактильные элементы: пожатие рук,

похлопывание по плечу, отталкивание и т.д. Паралингвистические средства являются сигнальными признаками ситуаций общения, они уточняют содержание, способствуют удержанию внимания, усиливают понимание замысла высказывания. Конкретная ситуация общения улучшает вероятностное прогнозирование, она располагает большим количеством ориентиров и опор: все паралингвистические средства речи являются подсказками для слушающего и для говорящего. Не только мимика и жесты, но и изобразительная наглядность, и вербальная наглядность могут служить зрительными опорами в восприятии и переработке информации. К вербальным зрительным опорам принято относить **ключевые слова, план, заголовки**. Как правило, они предлагаются учащимся в напечатанном или написанном на доске виде и используются как опоры смыслового восприятия, включаются в упражнения, предвещающие аудирование. Особое значение среди опор имеют **заголовки**, которые создают нужную направленность мысли, привлекают внимание к основной части текста, облегчают прогнозирование. Большую помощь для аудирования оказывают **речевые и этикетные формулы**, широко употребительные в разговорно-литературной речи. Они улучшают восприятие и понимание речи. Развитие прогнозирования связано не только с языковой подготовкой учащихся, но и с их жизненным опытом, умением переносить умения и навыки из родного языка. К таким качествам следует в первую очередь отнести находчивость и сообразительность, **умение слушать и слышать**, быстро реагировать на всевозможные сигналы устной коммуникации: логические ударения, риторические вопросы и т.д., умение быстро входить в тему и др. Итак, третьим важным механизмом аудирования является **механизм вероятностного прогнозирования на уровне смысла и на уровне языка**.

Психологи отмечают, что при аудировании происходит как бы проговаривание воспринимаемой речи. При этом проговаривается не вся воспринимаемая речь, а лишь **отдельные слова или словосочетания**. Слуховой образ как бы подкрепляется артикуляционным. Своеобразное проговаривание облегчает аудирование. Следовательно, **механизм артикулирования** при обучении аудированию играет также большую роль. Таким образом, **основными психологическими механизмами аудирования являются: речевой слух, кратковременная и долговременная виды памяти, вероятностное прогнозирование и артикулирование**. Их развитию уделяется главное внимание при обучении аудированию на 2-м уровне.

§ 4. Трудности аудирования

Функционированию механизмов аудирования мешают условия, в которых осуществляется восприятие на слух: внешние помехи, отсутствие визуальных опор, индивидуальные особенности источника речи, ее темп. Аудирование разных источников информации также вызывает трудности. Поэтому нельзя транскрибировать речевой слух только на образцах речи учителя. Использование ТСО создает дополнительные трудности, но вырабатывает у учащихся привычку к восприятию речи в фонозаписи. Затрудняет аудирование может также длительность звучания текста. Внимание ослабевает, если превышаются возможности объема кратковременной памяти. Аудирование – это сложное умение воспринимать и понимать речь на слух в ее одноразовом предъявлении. Одноразовость предъявления объясняется условиями естественного устно-речевого общения. Преодолеть эту объективную трудность можно, если научить школьников переспрашивать, задавать уточняющие вопросы, просить повторить. Эти речевые действия имеют место в реальном естественном общении, снимают барьер одноразовости и позволяют добиваться понимания. Особую трудность для восприятия на слух представляет диалогическая речь, так как возникает необходимость дифференцировать говорящих. Затрудняет понимание недостаточное знание большого контекста и предмета речи. Незнание контекста и фоновой информации может снизить уровень понимания материала и усложнить процесс восприятия информации. Мы всегда слушаем с конкретной целью, имея определенные знания и ожидания от аудируемого текста. Аудирование на родном языке также не происходит вне контекста. Следовательно, нужен специальный подбор текстов, который в целом опирается на знание предмета речи, но в то же время предусматривает элементы новизны. Языковые особенности материала также могут вызывать трудности аудирования. К ним можно отнести разговорные формулы, незнакомые лексические единицы, имена собственные, числительные, эллипсисы. Для понимания разговорных формул недостаточно знание отдельных слов, нужно знать значение всей формулы. Эллипсисы – это фразы, в которых выпали некоторые члены предложения, но которые обиходны для носителей языка и понятны в контексте. Наиболее обширную группу слов составляют имена собственные. Если имена собственные неизвестны или звучат иначе, чем в родном языке, то их не только не понимают, но они служат помехой для понимания других слов и отвлекают внимание учащихся. Трудности аудирования числительных вызваны особенностями их образования, отличными от привычных в родном языке. Причиной непонимания могут стать также незнакомые слова, поэтому количество незнакомых слов, несущих ключевую информацию,

ограничивается до 3-5 %. В учебных текстах важно следить, чтобы слова, несущие ключевую информацию, были учащимся известны. Затрудняет понимание **сложное синтаксическое оформление высказывания**, наличие большого количества придаточных предложений, вводных слов и т.д. Вызывает затруднение необходимость удерживать в памяти текст в целом или его части. Без этого невозможно **обсуждение** прослушанного и его оценка. Удержанию в памяти целого текста может способствовать его аудирование и обсуждение по частям с последующим обобщением, а также двукратное или трехкратное прослушивание текста **с постановкой каждый раз новых коммуникативных задач**. Необходимо градуированно вводить все трудности аудирования и **учить школьников их преодолевать**, опираясь на догадку, знания и речевой опыт.

Итак, при обучении аудированию учителем должно учитываться все многообразие трудностей и планироваться их снятие и преодоление.

§ 5. Уровни понимания текста: значение слова и смысл высказывания

В процессе коммуникации важно определять не **значение отдельного слова**, а **смысл всего высказывания**. Мы говорим:

- 1) время года, сменяющее лето;
- 2) период с сентября по ноябрь;
- 3) преддверие зимы;
- 4) любимое время года Пушкина и т.д.

Смысл всех этих высказываний можно выразить одним словом **осень**, несмотря на обилие использованных слов, имеющих самое разное значение. Смысл определяется благодаря ситуационной информации, которая известна обоим коммуникантам. **Смысл высказывания** – это не просто содержание речевого произведения, а **содержание речевого произведения в конкретной ситуации**. Смысл высказывания зависит от личного социального опыта коммуникантов, он всегда индивидуален.

Анализ проблемы **смысл высказывания и значение слова** важен для методики обучения иностранным языкам, так как он позволяет уточнить уровни понимания текста. В процессе аудирования или чтения можно различить отдельные слова, узнать их значение, но не уметь соотносить их с контекстом или ситуацией. При этом понимание содержания **всего текста** не достигается. В этом случае говорят об **уровне фрагментарного понимания текста**. В процессе аудирования можно узнать значение многих слов и на этой основе понять самое общее содержание текста. Это есть **уровень глобального понимания текста**. Если достигается не только понимание общего содержания, но и деталей текста, говорят об **уровне детального понимания**. И, наконец, **глубокое понимание смысла всего сообщения**,

его подтекста, приводит к уровню критического понимания. Уровни понимания текста позволяют судить об уровнях обученности учащихся, конкретизировать цели обучения и использовать адекватные формы контроля.

Таким образом, учитывая данные психологии о ступенчатом характере понимания, различаются следующие уровни понимания текста:

- 1) уровень фрагментарного понимания;
- 2) уровень общего/глобального понимания;
- 3) уровень полного/детального понимания;
- 4) уровень критического понимания.

Уровень фрагментарного понимания свидетельствует о несформированности умения слушать, поэтому упражнения, с помощью которых проверяется степень понимания текста, относятся к трем уровням: 2, 3, 4. С их помощью может быть выявлена и фрагментарность понимания.

Для уровня общего понимания характерно прежде всего понимание темы как смыслового ядра текста, как обобщенного концентрата всего содержания, которое базируется на уяснении ключевых слов – смысловых опорных пунктов текста. Предпосылками для выделения смысловых опорных пунктов являются сформированность технических навыков аудирования, знание основного языкового материала, умение определять структуру предложения. Сформированность данного уровня проверяется путем:

- ответов на вопросы общего характера;
- тестов множественного выбора;
- передачи основного содержания на родном/иностранном языке;
- перечисления основных фактов в той последовательности, в которой они даны в тексте;
- составления плана в форме заголовков к смысловым кускам;
- выделения при повторном слушании ключевых слов/реалий;
- определения типа текста и основной темы;
- соотнесения заголовка/иллюстраций с содержанием текста и др.

Уровень полного понимания предполагает умение совмещать слушание с несложной логико-смысловой деятельностью. В рамках полного/детального понимания формируется умение восстанавливать пробелы в понимании на базе механизмов вероятностного прогнозирования и слуховой памяти. Данный уровень предполагает понимание деталей и отдельных фактов, а также умение отделять главное от второстепенного, то есть оценивать текст с точки зрения его значимости и информативности. Сформированность умений полного понимания проверяется с помощью:

- ответов на вопросы, касающихся общего содержания и отдельных деталей текста;
- составления развернутого плана;

- пересказа на иностранном языке с опорой на рисунки, ключевые слова, план;
- драматизации текста;
- составления резюме/оценки текста;
- составления схемы, таблицы, изображения предметов, деталей (невербальные способы проверки);
- деления текста на смысловые куски и их озаглавливания;
- оценки поступков действующих лиц;
- заполнения пропусков, которое основывается на механизмах вероятностного прогнозирования.

Уровень критического понимания связан с интерпретацией содержания и смысловой обработкой воспринятой информации, с формированием личного отношения к речевому сообщению и критической оценкой содержания на основе понимания главной мысли, в том числе эксплицитно не выраженной. Данный уровень предполагает наличие достаточно богатого речевого опыта. Он достижим на старшем этапе обучения в школах с углубленным изучением иностранного языка, в лингвистических лицеях и гимназиях. Уровень критического понимания проверяется с помощью заданий проблемного характера, например:

- составление рецензии/оценка прослушанного текста;
- составление аннотации/реферата;
- сравнение различных точек зрения;
- обоснование согласия/несогласия с выводами авторов;
- организация бесед или дискуссий и др.

§ 6. Содержание и цели обучения аудированию

Как подчеркивалось выше, содержание обучения зависит от целей обучения. Целями аудирования являются:

- 1) понимание общего содержания текста,
- 2) выборочное понимание текста
- 3) полное понимание текста.

Достижение каждой из трех целей возможно в результате развития составляющих умений. Представим цели аудирования и соответствующие умения в таблице:

Как было показано выше, компонентный состав содержания обучения иностранным языкам согласно концепции Г.В. Роговой – это лингвистический компонент, психологический компонент и методологический компонент. Отсюда вытекает компонентный состав содержания обучения всем видам РД, в том числе и аудирования.

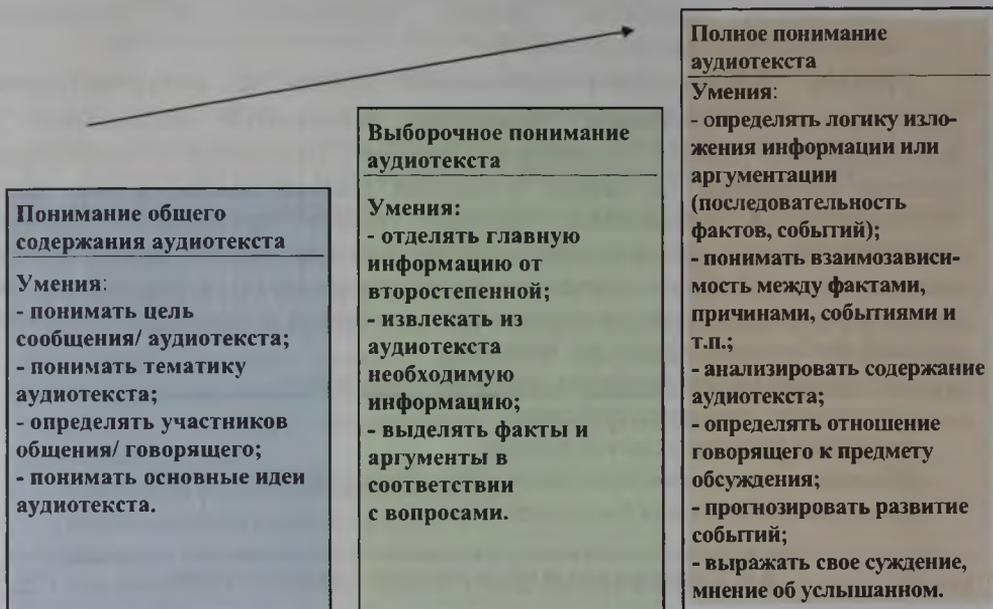
I. Лингвистический компонент содержания обучения аудированию – это языковой и речевой материал, экстралингвистическая информация.

II. Вторым компонентом содержания обучения аудированию является

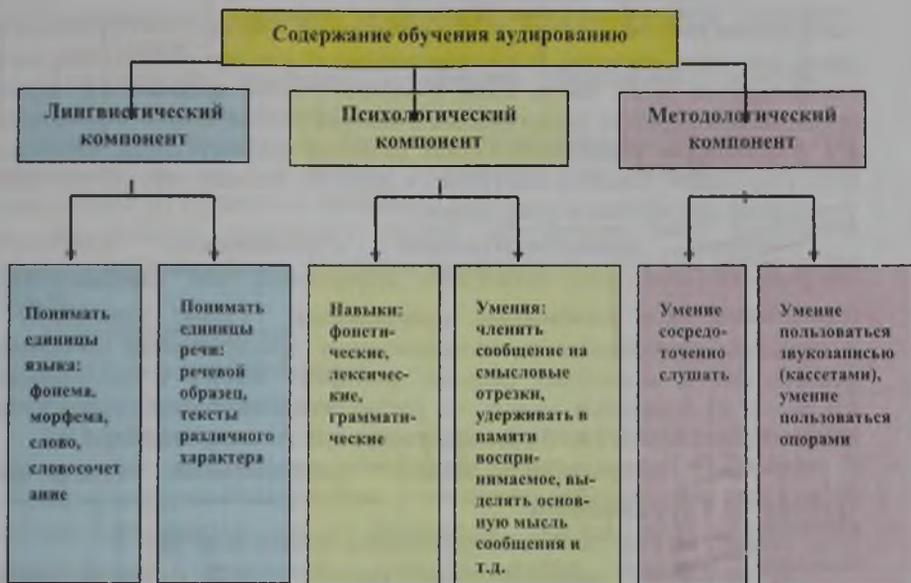
психологический компонент, то есть доведение восприятия и понимания речи до уровня навыков и умений.

III. Третьим компонентом содержания обучения аудированию является методологический компонент, то есть обучение учащихся рациональным приемам учения по овладению восприятием речи на слух.

Цели аудирования и соответствующие умения



Все компоненты содержания отражены в программе и конкретно реализуются в УМК. Это требует от учителя хорошего знания учебного комплекса для каждого класса и умелого пользования средствами обучения. Представим компоненты содержания обучения аудированию в обобщающей таблице.



§ 7. Технология обучения аудированию

а) как важному целевому умению и как средству обучения

В последние годы методика обучения аудированию совершенствуется с учетом специфики и сложности данного вида речевой деятельности.

Система упражнений для обучения аудированию предусматривает две подсистемы:

- 1) **подготовительные (базовые, тренировочные) упражнения;**
- 2) **речевые, коммуникативные упражнения** в собственно аудировании на продвинутом этапе обучения.

Подготовительные (базовые, тренировочные) упражнения используются на I и II уровнях обучения аудированию. Подготовительные упражнения являются крайне важным звеном общей системы упражнений, хотя это еще не речевая деятельность, а создание основы и средств для ее осуществления. Они призваны обеспечить техническую сторону аудирования, снять языковые (грамматические, лексические, фонетические) трудности и психологические сложности смыслового восприятия. К ним относятся также упражнения для формирования отдельных механизмов аудирования: речевого слуха, вероятностного прогнозирования, памяти, артикулирования; упражнения в распознавании на слух реалий, речевых и этикетных формул, аббревиатур; упражнения в развитии словообразовательной и контекстуальной догадки.

Подготовительные упражнения очень часто представляют собой

повторение иноязычной речи, то есть **имитацию**. Они предусматриваются на начальном этапе обучения. В качестве материала для этих упражнений могут использоваться звуки, слоги, слова и словосочетания, предложения, группы предложений, короткие диалогические и монологические тексты. Практически все фонетические упражнения служат развитию речевого слуха, механизма артикулирования, памяти и выступают в качестве базовых, подготовительных упражнений при обучении аудированию.

Речевыми, коммуникативными упражнениями завершается совершенствование всех механизмов аудирования, они **одномоментно** отрабатывают **все механизмы аудирования**. Речевые упражнения в аудировании заключаются в систематическом прослушивании специально подобранных и записанных разными дикторами текстов с последующим контролем их понимания, то есть это упражнения в собственно аудировании. Они также имеют место на II уровне обучения аудированию как виду РД.

Обучение аудированию должно предусматривать **следующие требования к упражнениям:**

1. наличие четкого задания к упражнениям, которое включает:
 - а) постановку коммуникативной задачи, то есть с какой целью слушать, например дать ответы на вопросы, выразить свое отношение, сформулировать главную мысль, назвать место действия, назвать героев рассказа и т.д.;
 - б) инструкцию о том, как слушать, чтобы понять все содержание или только основное;
 - в) указание на то, как преодолевать трудности и помехи, например на основе догадки или переспроса и т.д.;
2. **удобовоспринимаемость** текста на слух: его информативность, познавательная ценность, доступность в языковом и содержательном плане, отсутствие большого количества цифр и имен собственных и т.д.;
3. использование ситуационно обусловленных устных речевых произведений от предложений до сверхфразовых единств;
4. изучение разговорных ситуационных клише и обиходных словосочетаний (ситуационные клише – это стереотипные, застывшие выражения, которые механически воспроизводятся в соответствующей речевой ситуации);
5. формирование навыков и умений вычленять ключевую информацию и удерживать ее в памяти;
6. лингвострановедческий комментарий к текстам;
7. широкое использование различных визуальных и прочих опор в упражнениях;
8. формирование психологических механизмов аудирования: речевого слуха, памяти, вероятностного прогнозирования и артикулирования;

9. предъявление учащимся аутентичной иностранной речи различных источников;

10. рассмотрение контроля в качестве обязательного компонента упражнения при обучении аудированию.

Необходимо подчеркнуть, что нельзя абсолютизировать ни одно из этих требований, но все они должны учитываться при разработке системы упражнений для обучения аудированию.

Для развития аудитивных умений методистами была разработана трехступенчатая модель обучения аудированию [221]. Она включает три стадии:

- 1) до прослушивания;
- 2) во время прослушивания;
- 3) после прослушивания.

В своей совокупности все три стадии представляют полный комплекс методических приемов, направленных на развитие умений аудирования и обработку полученной информации. Каждая из стадий имеет свою цель и набор специальных приемов для ее достижения. Данная модель обучения аудированию применима на II уровне системы обучения аудированию, где аудирование развивается как вид РД.

Рассмотрим подробнее направленность каждой ступени и некоторые возможные задания. Основной направленностью стадии до прослушивания является погружение учащихся в контекст предстоящего текста, так как в реальной жизни общение невозможно вне контекста. Именно владение фоновой информацией позволяет более точно сконцентрироваться на тексте и выработать необходимую стратегию аудирования. Кроме того, фоновые знания, то есть знания контекста ситуации, позволяют адекватно и социокультурно правильно интерпретировать услышанное. Погружение в контекст ситуации может осуществляться с помощью множества заданий, например:

Задание 1: прочитайте заголовок и выразите свои предположения по поводу содержания текста. Особым методическим потенциалом обладает иллюстративный материал.

Задание 2: посмотрите на иллюстрацию (фотографию) и на заголовок и попытайтесь определить, о чем будет интервью. После выражения предположений о содержании текстов необходимо задействовать знания и опыт учащихся и попросить их рассказать, что они знают по обсуждаемому вопросу. Этим методическим приемом осуществляется связь между личным опытом и знаниями учащихся и новым материалом.

Задание 3: обсудите в группах следующие вопросы ... Формулировки вопросов и их сложность должны варьироваться в зависимости от ступени обучения и общекультурной и языковой подготовки обучающихся.

Наряду с погружением учащихся в контекст аудируемого текста, огромное

значение в процессе подготовки к аудированию имеет **уровень языковой подготовки**. Она в первую очередь связана с овладением или повторением сложных (новых) грамматических конструкций и лексики (снятие лексических и грамматических трудностей). На этой ступени учитель может использовать весь арсенал заданий на обучение грамматике и лексике (**предтекстовые задания**), например соедините слова с их определениями, определите значения слов из контекста предложений, выберите правильную форму глагола. В реальной жизни при общении на иностранном языке вполне нормальным и обычным явлением является аудирование незнакомых слов. Поэтому необходимо формировать умение понимать основное содержание текста без понимания некоторых новых слов, не влияющих на понимание основного смысла текста, то есть умения обходить некоторые незнакомые слова, развивать языковую догадку. Без развития этих умений невозможно полноценное и эффективное аудирование на иностранном языке.

Стадия прослушивания: в соответствии с целями аудирования (понимание основного содержания, выборочное понимание необходимой информации, относительно полное понимание текста) методистами разработаны задания, направленные на обучение учащихся различным видам аудирования. При выполнении заданий на **понимание основного содержания** учащиеся развивают базовые умения аудирования (см. §2). При выполнении заданий на относительно **полное понимание** текста (детальное понимание) учащиеся развивают умения определять временную и причинно-следственную связь событий и явлений, выделять факты и аргументы в соответствии с поставленными вопросами. Примеры заданий: закончите предложения, используя информацию из текста; прочитайте фрагмент текста и обозначьте фактические ошибки и информацию, которая не содержалась в аудиотексте; обозначьте маршрут путешествия персонажа текста на карте; обозначьте имена, возраст, профессию, место жительства, хобби героев рассказа и т.д.

В методике не существует единства мнений по поводу того, сколько раз надо прослушивать аудиотекст. Сторонники однократной презентации аудиотекста исходят из того, что в реальной коммуникации слушающий вынужден воспринимать звучащую речь с первого предъявления и, следовательно, не стоит приучать учащихся к повторному прослушиванию. Однако мы придерживаемся в работе с аудиотекстами методики, которая рекомендует в учебных целях прослушивать тексты несколько раз и перед каждым прослушиванием формулировать разные задания.

Двукратное предъявление одного и того же текста целесообразно, например, при установке на последующий пересказ или обсуждение текста. В данном случае повторному прослушиванию предшествуют контроль понимания и формулировка новой задачи, мобилизующей внимание учащихся на более глубокое понимание. Оптимальным принято считать объем текста до трех минут звучания.

На начальном этапе обучения продолжительность звучания не должна превышать одной минуты [37].

Стадия после прослушивания (послетекстовый этап). Выполнив ряд заданий на понимание содержания текста, учащиеся могут использовать информацию текста для дальнейшего развития коммуникативных умений. Чаще всего после аудирования следуют задания на продуктивные виды речевой деятельности: говорение и письмо. Очень часто задания стадии после прослушивания служат опорой для монологической или диалогической речи и письма. Учащиеся могут также выразить свое оценочное отношение к тексту; развить идеи текста; обобщать, классифицировать полученную информацию.

На основании вышеизложенного можно составить **методический алгоритм (последовательность действий)** учителя при подготовке текста к аудированию:

1. Учитель прослушивает текст и прогнозирует его фонетические, лексические и грамматические трудности;
2. Продумывает, как снять эти трудности;
3. Определяет опоры для понимания: картинки, записи на доске дат, географических названий, имен собственных и т. д.;
4. Формулирует разные коммуникативные задания для первого и второго прослушивания;
5. Проверяет, как поняли.

Вопросы контроля уровня сформированности аудитивных умений находятся в центре внимания ученых-методистов (Сысоев П.В.). Необходимо отметить, что между заданиями на развитие аудитивных умений и заданиями на их контроль существует логическая связь: успешное выполнение контрольных заданий определяется необходимым уровнем развития соответствующих аудитивных умений. Проблема заключается в том, что при обучении аудированию задействованы и другие виды речевой деятельности: говорение, письмо, чтение. Этим воссоздаются естественные условия использования языка, когда в реальной жизни все виды речевой деятельности функционируют одновременно.

При контроле же аудитивных умений, наоборот, **аудирование** рассматривается автономно от других видов речевой деятельности. В этой связи у методистов возникает ряд вопросов: какими характеристиками должны обладать контрольные материалы? Какие аудитивные умения могут контролироваться на каждом этапе обучения? Что включает в себя **коммуникативный контроль** аудитивных умений? Корректно ли осуществлять контроль сформированности аудитивных умений в отрыве от других видов РД? Рассмотрим контроль аудитивных умений по этапам обучения.

Во-первых, в настоящий момент в практике обучения очень часто на старшем этапе обучения контролируются такие аудитивные умения, развитие которых ставилось целью обучения на начальном и среднем этапах. Анализ

требований к уровню подготовки учащихся образовательного стандарта с целью их использования при разработке контрольных материалов показал, что в стандарте обозначены не все, а лишь **некоторые общие аудитивные умения**, которые в методических целях могут быть разбиты на более детальные аудитивные умения. Например, **умение понимание основного содержания текста и извлечение необходимой информации из текста** может быть разбито на следующие умения:

- понимание цели аудиотекста;
- понимание тематики аудиотекста;
- определение участников/героев;
- понимание логики изложения информации и аргументации (последовательность фактов, событий);
- понимание взаимозависимости между фактами, событиями, причинами;
- прогнозирование развития событий.

Неиспользование списка **детальных аудитивных умений** при разработке контрольных заданий может привести к тому, что будут разработаны контрольные задания без достаточной степени валидности и надежности, когда задание не в состоянии проконтролировать те умения, которые оно должно контролировать. Иными словами, разработанные задания будут контролировать не все, а только некоторые аудитивные умения, которые необходимы для **полного понимания** аудиотекста.

Во-вторых, некоторые умения могут развиваться и контролироваться не только на обозначенном этапе, но и на других этапах обучения. Например, **выражение собственного мнения**, обозначенное в требованиях на старшем этапе, может происходить значительно раньше – на начальном и среднем этапах. Безусловно, на начальном этапе выражение собственного отношения к информации будет элементарным. Однако это возможно, а значит, этому необходимо обучать и на начальном этапе.

В-третьих, формулировки некоторых умений синонимичны по своему дидактическому наполнению: умение **выборочно понимать необходимую информацию** и умение **извлекать из аудиотекста необходимую информацию**.

Отсюда напрашивается вывод, что обозначенных в образовательном стандарте умений недостаточно для разработки контрольных заданий и критериев оценки при работе с некоторыми функциональными типами текстов. Поэтому П.В. Сысоев выделяет новый перечень аудитивных умений по этапам обучения [222].

**Типология аудитивных умений для обучения аудированию
и контроля по этапам обучения**

Аудитивные умения / Этап обучения	Начальный этап 2-4 классы	Средний этап 5-9 классы	Старший этап 10-11 классы
Языковые умения:			
- узнавать ударение в словах и выражениях;	+		
- узнавать и определять языковую интонацию в зависимости от функции высказывания;	+	+	
- определять информационную нагрузку смыслового ударения в предложениях;	+	+	+
- узнавать сокращенные лексические и грамматические формы;	+	+	+
- определять порядок слов для различных типов предложений;	+	+	+
- определять активную лексику при аудировании текста по определенной тематике;	+	+	+
- определять ключевые слова в аудиотексте;	+	+	+
- определять значение незнакомых слов из контекста;	+	+	+
- определять слова-связки в аудиотексте;		+	+
- воспринимать на слух аудиотекст, имеющий разную скорость звучания и начитанный носителями разных акцентов и диалектов;		+	+
- определять и интерпретировать варьирование языкового оформления высказывания в зависимости от принадлежности говорящего к определенной социальной/культурной группе (возрастной, социальной, этнической и т.п.);		+	+
Общекommunikативные умения:			
- понимать цель общения/аудиотекста;	+	+	+
- понимать тематику аудиотекста;	+	+	+
- определять участников общения /говорящего;	+	+	+
- понимать логику изложения информации или		+	+

аргументации (последовательность фактов, событий);			
- понимать взаимозависимость между фактами, причинами, событиями и т.п.;	+	+	+
- определять отношение говорящего к предмету обсуждения;		+	+
- прогнозировать развитие событий;	+	+	+
- выражать свое суждение, мнение об услышанном.	+	+	+

Как показано в таблице, обучение многим аудитивным умениям и их контроль можно осуществлять на всех этапах обучения. Различия будут лишь в содержательном наполнении каждого умения.

Необходимо отметить, что в научной литературе можно встретить множество возможных классификаций и типологий заданий на развитие аудитивных умений и их контроль (см. работы И.Л. Бим, М.Л. Вайсбурд, Е.И. Пассова, С.Ф. Шатилова и др.). Обилие точек зрения говорит о том, что авторы руководствовались разными критериями при разработке своих типологий и классификаций. Именно поэтому существующие классификации заданий не противоречат, а дополняют и обогащают друг друга, раскрывая разные стороны единого процесса общения.

В свете рассмотрения проблемы коммуникативного контроля аудитивных умений П.В. Сысоев делит задания на контроль аудитивных умений на две группы:

- 1) псевдокоммуникативные
- 2) коммуникативные [222].

Псевдокоммуникативные задания направлены исключительно на контроль понимания общего содержания текста, выборочное понимание и полное понимание. Такие задания широко используются в учебном процессе, так как они демонстрируют сформированность определенных аудитивных умений учащихся.

Однако это сугубо учебные задания, которые в чистом виде не повторяют жизненные ситуации и не могут свидетельствовать об уровне сформированности коммуникативной компетенции учащихся. Ответы на вопросы в формате множественного выбора вряд ли в состоянии свидетельствовать о том, как сможет поступить обучающийся в конкретной ситуации в реальной жизни. Кроме того, часто в реальном общении мы не воспринимаем информацию на слух, чтобы затем отвечать на вопросы по содержанию прослушанного. Скорее услышанная информация

служит стимулом для дальнейшего общения и предметом последующего обсуждения.

Коммуникативные задания, напротив, направлены на контроль аудитивных умений в ситуациях, в которых учащиеся играют роли из реальной жизни. Бесспорно, в таких заданиях контролируются различные виды понимания текста, но не искусственно (**послушайте и ответьте на вопросы**), а посредством выполнения реальных коммуникативно-когнитивных функций, где **аудируемый текст является стимулом для дальнейшей речемыслительной реакции**. Сама речемыслительная реакция и будет свидетельствовать об уровне понимания аудиотекста. В частности, просмотрев видеofilm, учащимся можно предложить обсудить одну из поднятых в фильме проблем. Степень раскрытия проблемы будет свидетельствовать об уровне понимания фильма. Таким образом, **все задания формата множественного выбора и на установление соответствия не показывают готовность обучающихся к реальному общению**. Конечно, понимание аудиотекста первостепенно при общении, но в реальных жизненных ситуациях понимание будет «проверяться» не вопросами множественного выбора, а последующей вербальной или невербальной, устной или письменной реакцией. Поэтому было бы целесообразно для контроля соединить аудирование с одним из продуктивных видов речевой деятельности: говорением или письмом.

Для того, чтобы контрольные задания стали аутентичными и коммуникативными, необходимо лишь подкорректировать их формулировки и погрузить обучающихся в реальную ситуацию, где понимание содержания услышанного будет естественным, насколько это возможно. Таким образом, контрольные задания должны показывать причастность учащихся к ситуации.

Выступая в учебном процессе в качестве средства обучения, аудирование помимо своей основной, собственно коммуникативной роли, выполняет и педагогические функции. Оно используется для знакомства учащихся с новым языковым и речевым материалом, выступает как средство формирования навыков и умений во всех видах речевой деятельности, помогает поддерживать достигнутый уровень владения речью.

Аудирование используется также и при тренировке учащихся в усвоении учебного материала. Аудирование как средство обучения, то есть запоминание материала на слух, допускает многократное прослушивание одного и того же текста.

б) тексты для аудирования

В условиях изучения иностранного языка вне естественного языкового окружения на первое место выходят процессы понимания и центральное место

при обучении рецептивным видам РД занимает текст. При развитии аудитивных умений основной единицей обучения является аудиотекст диалогического или монологического характера. Отсюда очевидна актуальность обеспечения учебного процесса соответствующим текстовым материалом. Текст - это прежде всего единица коммуникации, поэтому он обязательно преследует определенную коммуникативную цель и выражает конкретное коммуникативное намерение. Для обучения аудированию и чтению в средней школе используются аутентичные, полуаутентичные и составленные (учебные) тексты. Достоинством аутентичных текстов является то, что они представляют собой образцы реальной коммуникации со всеми свойственными ей характеристиками: перебивы, повторы, исправления, недосказанность, излишняя эмоциональность, образность. В массовой школе эти сложности, как правило, непреодолимы. Менее сложными являются полуаутентичные образцы, это по своей природе аутентичные тексты, однако обработанные и сокращенные. К более легким можно отнести учебные тексты, составленные авторами УМК или учителем, поскольку в них учитывается речевой опыт учащихся, а также учебные функции опор и ориентиров.

При обучении аудированию ограничиться только устными текстами не представляется возможным, так как устные тексты невозможно адаптировать и они сложны из-за индивидуальных особенностей речи говорящих. Поэтому в начале обучения аудированию предлагается использовать обработанные письменные озвученные тексты, а затем переходить к естественным звучащим текстам. Письменные озвученные тексты необходимо адаптировать, то есть привести в соответствие с уровнем владения иностранным языком конкретным контингентом учащихся, а также обработать их в соответствии с нормами устной речи: сокращение длины фраз, замена сложных предложений простыми, сокращение авторских отступлений и т.д.

При преобразовании аутентичного текста в учебный текст необходимо сохранить особенности и специфические структурно-композиционные характеристики аутентичного текста: смысловая завершенность и целостность, структурная и коммуникативная целостность, наличие разных типов связи между элементами текста, композиционная оформленность, наличие прагматической установки, стилистическая и жанровая отнесенность текста (А.А. Леонтьев, И.Р. Гальперин, О.И. Москальская, Г.В. Колшанский и др). Рекомендуется, в первую очередь, использовать такие письменные тексты, которые по своим основным характеристикам приближаются к устным. Например, рассказ, новелла, сказка. Следует иметь в виду, что фабульные тексты воспринимаются на слух легче, чем описательные; монологические легче, чем диалогические. Диалоги

всегда должны озвучивать столько дикторов, сколько в произведении действующих лиц.

Поскольку устные тексты невозможно адаптировать, необходимо использовать другие приемы, обеспечивающие их доступность. К ним относятся, например, **вступление**, которое раскрывает ситуацию общения и дает характеристику действующих лиц, **комментарий** к отдельным отрывкам текста, **повторное прослушивание с новой коммуникативной задачей**, **зрительные опоры** и т.д.

На средней и старшей ступенях обучения (базовый уровень 5-11 классы) тематика аудио- и видеотекстов представляет социокультурную, социально-бытовую и учебно-трудовую сферы общения.

Типология текстов: развитие умений аудирования должно осуществляться на материале типов текстов, с которыми обучающиеся встретятся в реальной жизни при обучении в стране изучаемого языка или ее посещения, а также из социокультурной сферы общения, например прогноз погоды, новости, спортивные репортажи; лекции по дисциплинам; лекции во время экскурсий по культурно-историческим местам; объявления по радио, телевидению, в аэропортах, на вокзалах, в общественном транспорте; инструкции как куда добраться; рекомендации врача, учителя; фильмы, театральные постановки, телепрограммы; ситуации общения со сверстниками и обсуждение различных социально острых тем и т.д. Этот перечень не претендует на универсальность, однако он достаточно полно отражает большую часть сфер общения на иностранном языке.

К параметрам, которые важны при отборе текстового материала, относится также **информативность аудиотекста**, которая определяется количеством и качеством содержащейся в тексте информации. Качество информации тем выше, чем больше слушающий получает новых, до сих пор неизвестных ему сведений. Однако отметим, что информативная перенасыщенность текста отрицательно сказывается на восприятии новой информации и не способствует ее усвоению. Поэтому в аудиотексте следует чередовать высокоинформативные и низкоинформативные части. Низкоинформативные части дают время для осмысления и усвоения новой информации и в определенной степени гарантируют безошибочность рецепции. Однако широкое использование в учебном процессе аутентичных текстов не всегда позволяет следовать этому правилу.

В современных УМК [83] практически все текстовые материалы учебника и рабочей тетради записаны на CD. Весь материал, предназначенный для прослушивания, записан на аудиокассеты носителями языка. Эти тексты являются опорой при обучении чтению, развивают аудитивную память, помогают закрепить лексический и грамматический материал, способствуют формированию фонетических навыков.

В современном образовательном стандарте говорится о необходимости использования при обучении аудированию **аутентичных текстов**, то есть

начитанных носителями языка. Учащиеся должны получить возможность услышать, кроме речи и акцента своего учителя, речь носителей языка – эталонов языковой нормы. Однако очень часто под аутентичным текстом понимается только текст, начитанный образованным носителем языка на классическом варианте языка. Но на повседневном уровне мы общаемся с людьми разного возраста и разного социального статуса, по-разному владеющими языком, что отражается в их манере говорить. Таким образом, имеет смысл знакомить учащихся и с аутентичными текстами на бытовом уровне, записанными носителями языка, имеющими различный образовательный уровень, и также развивать умения контактировать с представителями разных социальных групп населения. Это образцы спонтанной речи. Учащихся необходимо подготовить к аудированию в реальной жизни в разных непредсказуемых и непредвиденных ситуациях иноязычного общения. Такие тексты используются, как правило, в школах с углубленным изучением иностранного языка.

Итак, описанная система обучения аудированию в самом общем виде может быть использована в любом типе учебного заведения. Однако она требует различной интерпретации в зависимости от целей обучения, сроков обучения, условий обучения, контингента учащихся и т. д. Со всеми необходимыми упрощениями и дополнениями данная система может быть применена и в средней общеобразовательной школе.

Задания для обсуждения и самоконтроля

- 1) Дайте определение аудирования как вида РД.
- 2) Специфика содержания обучения аудированию:
 - а) навыки, составляющие данное речевое умение;
 - б) роль различных видов памяти для понимания речи на слух;
 - в) лексико-грамматический минимум и его методическая организация для обучения аудированию.
- 3) Уровни обучения аудированию.
- 4) Назовите основные типы и виды упражнений для аудирования. Приведите примеры.
- 5) Требования к текстам для аудирования на различных ступенях обучения.
- 6) Уровни понимания устной речи и способы их контроля.
- 7) Роль и место технических средств для обучения аудированию.

Практические задания

- 1) Проанализируйте примерные планы уроков Книги для учителя, ставящих задачи обучения аудированию (5-11 классы).
- 2) Проанализируйте подсистемы упражнений для обучения аудированию, представленные в Книге для учителя для 5-11 классов.

- 3) Проанализируйте предложенный текст для аудирования (Книга для учителя для 5-го класса) с точки зрения трудностей, которые он может представлять для учащихся, и требований, предъявляемых к текстам для аудирования. При выявлении трудностей обратите внимание на:
 - фонетические, лексические и грамматические трудности. Определите основные пути их преодоления;
 - виды речи (диалогическая, монологическая);
 - композиционно-смысловую структуру текста.
- 4) Подготовьте текст для предъявления его учащимся с учетом возможных трудностей его восприятия и понимания, выделите опорные смысловые вехи (смысловые ориентиры) и составьте задания для контроля понимания его содержания.
- 5) Выпишите из текста незнакомые слова, словосочетания и грамматические структуры, которые могут затруднить его понимание. Подберите упражнения для их предварительной отработки.
- 6) Проанализируйте формы использования аудирования в качестве средства обучения.
- 7) Проанализируйте приемы проверки понимания при аудировании, предлагаемые авторами учебников.
- 8) Разработайте самостоятельно фрагмент урока по обучению аудированию текста в ... классе:
 - а) определите возможные трудности понимания данного текста на слух и наметьте пути их снятия (преодоления);
 - б) разработайте последовательность учебных «шагов» работы над текстом, объясните их;
 - в) составьте предтекстовые задания, направленные на облегчение восприятия и понимания текста;
 - г) определите приемы контроля понимания аудируемого текста;
 - д) составьте упражнения для развития устной речи на основе аудируемого текста.

ГЛАВА XI ОБУЧЕНИЕ ГОВОРЕНИЮ

§1. Психологические предпосылки обучения говорению. Психологическая и лингвистическая характеристики диалогической и монологической речи.

§ 2. Содержание обучения говорению.

§ 3. Обучение говорению:

а) говорение как средство обучения;

б) говорение как цель обучения: обучение диалогической и монологической речи.

При чтении главы обратите внимание на следующее:

- 1) В чем суть говорения как вида РД?
- 2) Каковы роль и место говорения при коммуникативно-ориентированном обучении?
- 3) В каких формах выступает говорение?
- 4) Что такое учебно-речевая ситуация и каково ее назначение при коммуникативно-ориентированном обучении иностранному языку?
- 5) Как обосновать значимость такого приема обучения, как стимулирование речи с помощью создания ситуаций общения? Какие методические функции призвана выполнять учебно-речевая ситуация при обучении диалогической речи?
- 6) Какова тематика для устной речи по годам обучения?
- 7) Как решается в методической литературе вопрос о соотношении монологической и диалогической речи в процессе обучения?
- 8) Что понимается под диалогической речью, репликой, диалогическим единством?
- 9) Что понимается под монологической речью?
- 10) Каков содержательный план устной речи, задаваемый УМК на начальной, средней и старшей ступени обучения?

§ 1. Психологические предпосылки обучения говорению.

Психологическая и лингвистическая характеристики диалогической и монологической речи

Говорение или экспрессивная (активная) речь — это очень сложный процесс, который вместе с аудированием позволяет осуществлять устное общение. Говорение — это форма устного общения, осуществляемая средствами языка, устанавливающая контакт и взаимопонимание, оказывающая воздействие на собеседника в соответствии с коммуникативным намерением говорящего. Говорение характеризуется наличием сложной мыслительной деятельности с опорой на речевой слух, память, прогнозирование, артикулирование и внимание. Процесс движения от мысли к слову связан с

ориентировкой в ситуации и речевым планированием, то есть с прогнозированием предстоящего текста. Мысль, как утверждают психологи, появляется при возникновении определенной проблемы или конфликта и формируется под влиянием обстановки, возникающих задач и целей общения, а также внутреннего состояния человека. Общий смысловой образ создается в интеллекте, а не в языке. Речевое намерение возникает под влиянием окружающих нас предметов и явлений, наших представлений и чувственных переживаний. Оно возникает на основе мотива и формируется как замысел или программа речевого высказывания. Мотивы задают варианты поведения, а речевое намерение (интенция) определяет отбор и комбинацию вербальных и невербальных средств. Программирование и структурирование речевого высказывания в говорении – это свернутые внутренние умственные действия в соответствии с замыслом. Речемыслительный процесс на этом этапе происходит во внутренней речи, которая является связующим звеном между интенцией, внутренним планированием (программированием) и развертыванием мысли. Внутренняя речь не является константным явлением, она неустойчива и находится на разных уровнях сложности. Она, как известно, подготавливает самостоятельное высказывание и способствует пониманию чужих мыслей. Внутренняя речь на иностранном языке зависит от степени владения языком и имеет более развернутую форму в начале обучения. Перевод программы в языковую форму на начальном этапе, по мнению А.А. Леонтьева, проводится по схеме: программа → высказывание на родном языке → высказывание на иностранном языке. Чем выше уровень владения языком, тем меньше необходимость в промежуточном этапе, и, наконец, он исчезает совсем. Понятия **внутреннее программирование**, **внутренняя речь**, **внутреннее проговаривание** являются разными промежуточными звеньями речевого процесса. Они тесно взаимосвязаны. При обучении иностранному языку они являются показателем сложности мыслительной деятельности и в известной мере также показателем сформированности речевых умений. Как уже упоминалось выше, развернутая внутренняя речь имеет место при недостаточном владении языком, а внутреннее планирование (программирование) – при высокой степени владения языком. Поэтому для правильной организации учебного процесса **необходим учет психологических особенностей внутренней речи**. В процессе перехода от программы к ее языковой реализации функционируют механизмы выбора слов, грамматического прогнозирования, выбора синтаксических вариантов. Параллельно с реализацией программы осуществляется **моторное программирование** высказывания. На выбор слов оказывает влияние как родной, так и изучаемый язык. Их воздействие может иметь положительный и отрицательный характер. Смысловая значимость и весомость слов в высказывании неодинаковы. Одни из них являются **узлами** сообщения, другие выступают как **неузловые**. К узловым словам относятся прежде всего глаголы,

служебные слова и многие существительные, а также эмоционально-оценочные слова и фразы. Результат говорения определяется как ответное действие участника общения и проявляется в реакциях, действиях, поведении слушающего и реализуется в его практической деятельности. Человек говорит, пишет, читает, слушает, чтобы решать внеязыковые задачи.

На основании кратко изложенных психологических предпосылок обучения говорению можно сделать вывод, что успешность развития этой формы общения зависит от сформированности технических навыков говорения - наличия фонетических и лексико-грамматических автоматизмов, редукции внутренней речи, от создания мотивов учения, от реализации ситуативной обусловленности, от прогнозирования интерференции и переноса навыков.

Говорение тесно связано с другими видами РД. Аудирование и говорение представляют собой устную форму коммуникации. Одно немыслимо без другого. Говорение тесным образом связано с чтением, особенно велика его роль в становлении механизмов чтения на начальном этапе. На старших этапах навыки и умения говорения совершенствуются с опорой на чтение. Говорение связано и с письмом, их роднит продуктивность деятельности. То, что ученик пишет, он проговаривает про себя. Из сказанного очевидно, что при коммуникативно-ориентированном обучении иностранному языку в средней школе говорению принадлежит ведущая роль.

Говорение может выступать в форме монолога и в форме диалога. Такое разграничение условно, осуществляется в методических целях, чтобы учитывать лингвистические особенности каждой из форм речи. М.М. Бахтин писал, что диалогические отношения - это почти универсальное явление, пронизывающее всю человеческую речь и все отношения и проявления человеческой жизни. Важным компонентом диалога, по М.М. Бахтину, является признание равноценности и равнозначности всех участников общения. (Бахтин М.М. К методологии. Опыт философского анализа // Эстетика словесного творчества. - М., 1979). Под диалогической речью обычно понимают обмен высказываниями, которые порождают друг друга в процессе разговора. Эти отдельные высказывания, взаимосвязанные в диалоге, получили название реплик. Две или более смежные реплики, взаимосвязанные между собой по смыслу и с помощью лексико-грамматических средств, называются диалогическими единствами. Реплика в составе диалогического единства не тождественна предложению. Она может быть выражена одним словом, словосочетанием или представлять собой развернутое высказывание, носящее характер монолога. Поэтому в средней школе предполагается вначале обучение диалогической, а затем на ее основе - монологической речи. В задачи обучения диалогической речи входят два вида диалогических умений:

- 1) умение инициативно начинать диалог и стимулировать собеседника на высказывание;
- 2) умение понимать и адекватно реагировать на реплики собеседника и, в свою очередь, побуждать собеседника к продолжению разговора, т.е. реплика-стимул и реплика-реакция образуют диалогическое единство.

Диалогическое единство может быть принято в качестве минимальной единицы измерения диалогической речи. Этот главный компонент диалога должен служить и исходной единицей обучения диалогической речи. Диалогическая речь имеет двусторонний характер: с одной стороны, она относится к активному или экспрессивному виду РД и рассматривается как чередование реплик разных участников диалога; с другой стороны, обмен репликами невозможен без взаимного понимания, т.е. аудирования. Следовательно, владение диалогической речью предполагает взаимосвязанное владение говорением и аудированием. Поэтому одним из требований к диалогу является двусторонняя речевая активность говорящих. Диалогическая речь носит реактивный характер. Это значит, что реплика первого собеседника является стимулом для второго и требует реакции второго собеседника. В диалоге большой удельный вес занимают речевые стереотипы или ситуационные клише, то есть готовые фразы. Это говорит о том, что в диалоге речь в основном не продуцируется, а репродуцируется. Диалог реализуется только в устной форме. Письменная речь может зафиксировать диалог, рожденный устно.

Различают следующие структурно-функциональные типы диалогов: диалог-интервью или односторонний расспрос; диалог-беседа или двусторонний расспрос, обмен мнениями; диалог-волеизъявление. Каждый из них направлен на получение разного прагматического эффекта. В центре обучения в основном находится диалог-беседа, поскольку именно этот тип диалога характерен для бытовой и учебно-трудовой сфер общения.

Диалогическая речь всегда ситуативна. Без знания ситуации диалогическую речь можно не понять. Именно ситуация создает в диалогической речи возможность недосказывания или неполного высказывания. Ситуативность считается одним из основополагающих положений современной методики обучения говорению. Под ситуативностью обычно подразумевают привязанность упражнений к речевой ситуации.

Проблема речевой ситуации и ее моделирования в учебных условиях приобрела сегодня особую актуальность в связи с коммуникативной направленностью обучения иностранным языкам. Учителя-практики признают важность и необходимость осуществления принципа ситуативности в обучении

устной речи, однако создание учебно-речевых ситуаций (УРС) представляет значительные трудности и в практике обучения не всегда правильно используются виды работы, связанные с УРС. Существует множество определений ситуации. Наиболее релевантным нам представляется определение А.А. Леонтьева: Ситуация - это факторы предречевой ориентировки, то есть факторы, которые учитываются при говорении: кто говорит, кому говорит, с какой целью говорит и что именно говорит [110]. Любая ситуация существует объективно, но в то же время она проходит сквозь призму сознания человека. Учебный процесс не может провести учащихся через все возможные, реально существующие ситуации общения, поэтому умения говорения должны формироваться в условиях учебных коммуникативных ситуаций, моделирующих и имитирующих реальное речевое общение. Для методики главное заключается в том, что ситуация способствует возникновению мотива и потребности высказывания, активизирует мыслительную деятельность, приближает учебный процесс к естественному речевому общению, непосредственно побуждает и провоцирует речь.

В учебном процессе различают реальные и учебные речевые ситуации. Реальные речевые ситуации связаны с жизнью учебного заведения: нужно уметь поздороваться с учителем, спросить разрешения выйти из класса, объяснить причину опоздания и т.д. Возможность создания реальных речевых ситуаций в школе незначительна, поэтому при обучении диалогической речи используются главным образом учебные речевые ситуации. Учебная ситуация призвана обеспечить потребности учащихся в речевом общении. Она представляет собой совокупность условий, побуждающих к выражению мыслей и использованию при этом определенного языкового материала. Учебная ситуация отличается от естественной (реальной) детальным описанием компонентов ситуации, наличием вербального стимула, наличием опор, возможностью многократного воспроизведения. Учебные речевые ситуации создаются на основе свободных и стандартных ситуаций. При обучении диалогической речи на первый план выдвигается именно стандартная речевая ситуация, характерная для страны изучаемого языка. Стандартные речевые ситуации повторяются и составляют регламентированную часть жизни общества. Речевое и неречевое поведение человека в стандартных ситуациях жестко регламентируется всей совокупностью обстоятельств, составляющих ситуацию. Они характеризуются фиксированными коммуникативными задачами, жестко регламентированными социальными ролями, местом и временем действия. Они отражают повторяющиеся моменты действительности и реализуются стандартными языковыми средствами или стереотипным языковым материалом. Для общения

в стандартных ситуациях важно знать ситуационные клише. В стандартных ситуациях общения школьники учатся также адекватному иноязычному речевому поведению. Учебные речевые ситуации, в которых учащиеся исполняют воображаемые профессиональные роли, называются ролевыми ситуациями.

Для обучения иностранным языкам важны следующие методические положения:

1) в учебном процессе необходимо уметь моделировать ситуации общения со всеми присущими им параметрами;

2) необходимо развивать у учащихся умения использовать иноязычные языковые средства в соответствии с этими ситуационными параметрами;

3) необходимо также приобщать учащихся к социокультурной специфике стандартных ситуаций общения в стране изучаемого языка, например, как вести себя в общественном транспорте, за столом, в магазине и т.д., и формировать умения использовать вербальные и невербальные средства общения с учетом этой специфики. Недопустимо, когда к общению в инокультурной среде подходят с готовыми нормами, сформированными в родной культуре. Это приводит к нарушению межкультурного общения, коммуникативным неудачам.

Эффективность использования стандартных речевых ситуаций зависит от оснащения учащихся стандартными языковыми средствами и передачи им социального опыта. Таким образом, для создания УРС необходимы два условия:

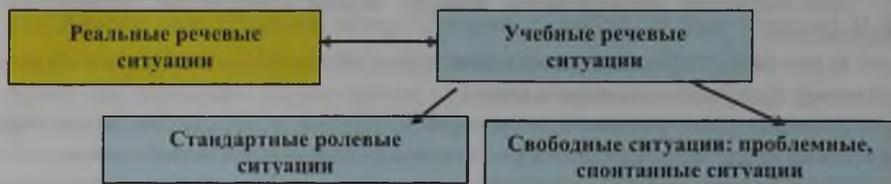
1) владение соответствующими языковыми средствами;

2) знание социальных ролей каждого собеседника, т. к. в любой речевой ситуации коммуниканты играют определенные социальные роли.

Наиболее отчетливо социальные роли проявляются в стандартных ситуациях, в которые попадают большинство людей, например такие роли, как пассажир – таксист, пациент – врач, покупатель – продавец и т.д. Эти роли определяют и выбор языковых средств в учебных речевых ситуациях.

Стандартным ситуациям общения противостоят свободные речевые ситуации. Они непредсказуемы, носят спонтанный характер и не ограничены жесткими рамками социальных ролей. Учебные ситуации, созданные на основе свободных ситуаций, чаще всего становятся проблемными ситуациями. В таких ситуациях требуется не репродукция, а продукция, то есть формулировка мысли средствами иностранного языка является спонтанной. Это является отличительной особенностью проблемных ситуаций. Преднамеренно и систематически создаваемые проблемные ситуации имеют большое значение для обучения устному общению на старших этапах, поскольку проблемность содержания является характерной чертой современной средней и высшей школы. При организации учебного процесса следует стремиться к тому, чтобы упражнения и ситуации содержали

как можно больше проблемных вопросов, позволяющих учащимся высказывать противоположные точки зрения, спорить и убеждать. Таким образом, стандартные ситуации в учебных условиях выступают как ролевые ситуации, а свободные ситуации становятся проблемными.



Главное, что все ситуации должны соотноситься с возрастными и психологическими особенностями учащихся и быть для них **лично значимыми**.

Монолог является такой формой речи, когда ее выстраивает один человек, сам определяет структуру, композицию и языковые средства. Монологическая речь реализуется и в устной и в письменной формах. При этом устная монологическая речь сохраняет характеристики, присущие устной речи: спонтанность, однократность, наличие паралингвистических средств и обратной связи. Письменная монологическая речь этих характеристик не имеет.

В психологии различают два вида речи: контекстную и ситуативную. Связная речь, понятая без учета ситуации - это контекстная речь, ее содержание определяется контекстом. Ситуативная речь может быть понята только при учете ситуации. Диалогическая речь ситуативна, а монологическая речь преимущественно контекстна, неситуативна. Таким образом, ситуативность и контекстность являются отличительными характеристиками монологической и диалогической речи, их важнейшими психологическими свойствами. Если диалогическая речь в основном репродуцируется, то в монологической речи ограничиться одной репродукцией невозможно: монологическую речь необходимо конструировать из набора языковых средств, находящихся в долговременной памяти говорящего. В силу своей контекстности монологическая речь характеризуется логической стройностью, последовательностью, достаточной информативностью, завершенностью и ясностью мысли, а также выражением собственного отношения и оценки. С точки зрения лингвистики, монологическая речь характеризуется многосоставностью предложений, развернутостью высказываний. Для нее характерны усложненный синтаксис и разноструктурность предложений. В зависимости от характера информации

различают монолог-сообщение, монолог-описание, монолог-повествование. Обучение диалогической речи – это ситуативное обучение репродуцированию, а обучение монологической речи – это обучение продуцированию, основанное на логике высказывания.

§ 2. Содержание обучения говорению

В содержании обучения говорению выделяются, как и в обучении другим видам РД, три компонента: лингвистический, психологический и методологический.

I. Лингвистический компонент содержания обучения говорению включает в себя языковой и речевой материал, также тематику и учебные ситуации, которые определяют отбор языковых и речевых единиц. Поскольку в диалогической речи используются преимущественно готовые фразы, то количество реплик, соответствующих той или иной ситуации, ограничено. Существует определенный набор реплик, чтобы выразить одобрение, удивление, несогласие и т.д.; набор реплик, чтобы разговаривать с продавцом, с таксистом и т.д. В связи с этим придается большое значение отбору разговорных и ситуационных клише или речевых стереотипов, которые становятся базовым языковым материалом при обучении диалогической речи. Отбору подлежат реплики-реакции, формулы вежливости, типичные реплики-побуждения. При этом учащихся важно не только снабдить готовыми фразами, но и рассказать об особенностях транспорта, гостиниц, магазинов, кафе, мастерских, об обычаях и традициях страны изучаемого языка, т.е. сообщить страноведческие фоновые знания. Это поможет накопить им социальный опыт, необходимый для аутентичного иноязычного диалога. Большинство иноязычных реплик-побуждений, реплик-реакций, формул вежливости, ситуационных клише не просто изучаются, а заучиваются наизусть до уровня их автоматизированного употребления в соответствующей речевой ситуации.

II. Психологический компонент содержания обучения говорению – это овладение навыками и умениями экспрессивной речи. Оно связано с осуществлением таких операций, как:

- 1) **репродукция или имитация** услышанного. Она занимает очень большое место, особенно на начальном этапе. Именно через репродукцию отрабатываются произносительные навыки и именно эта операция служит базовым упражнением для формирования навыков и умений аудирования;
- 2) **следующая важная операция для формирования говорения – это трансформация (преобразование) высказывания**, связанная с изменением грамматической оформленности высказывания;
- 3) **операция расширения высказывания** способствует обеспечению его полноты и информативности;

- 4) важнейшая операция говорения – это **комбинирование языковых и речевых средств**. Под комбинированием понимают процесс формирования словосочетаний и предложений, где ученик использует знакомые ему языковые средства в новых ситуациях общения.

Обучение монологической речи направлено в целом на овладение:

- 1) умением логически раскрыть мысль;
- 2) выделить главное;
- 3) сделать выводы или заключение, что способствует повышению культуры общения и вносит вклад в гуманитарное образование.

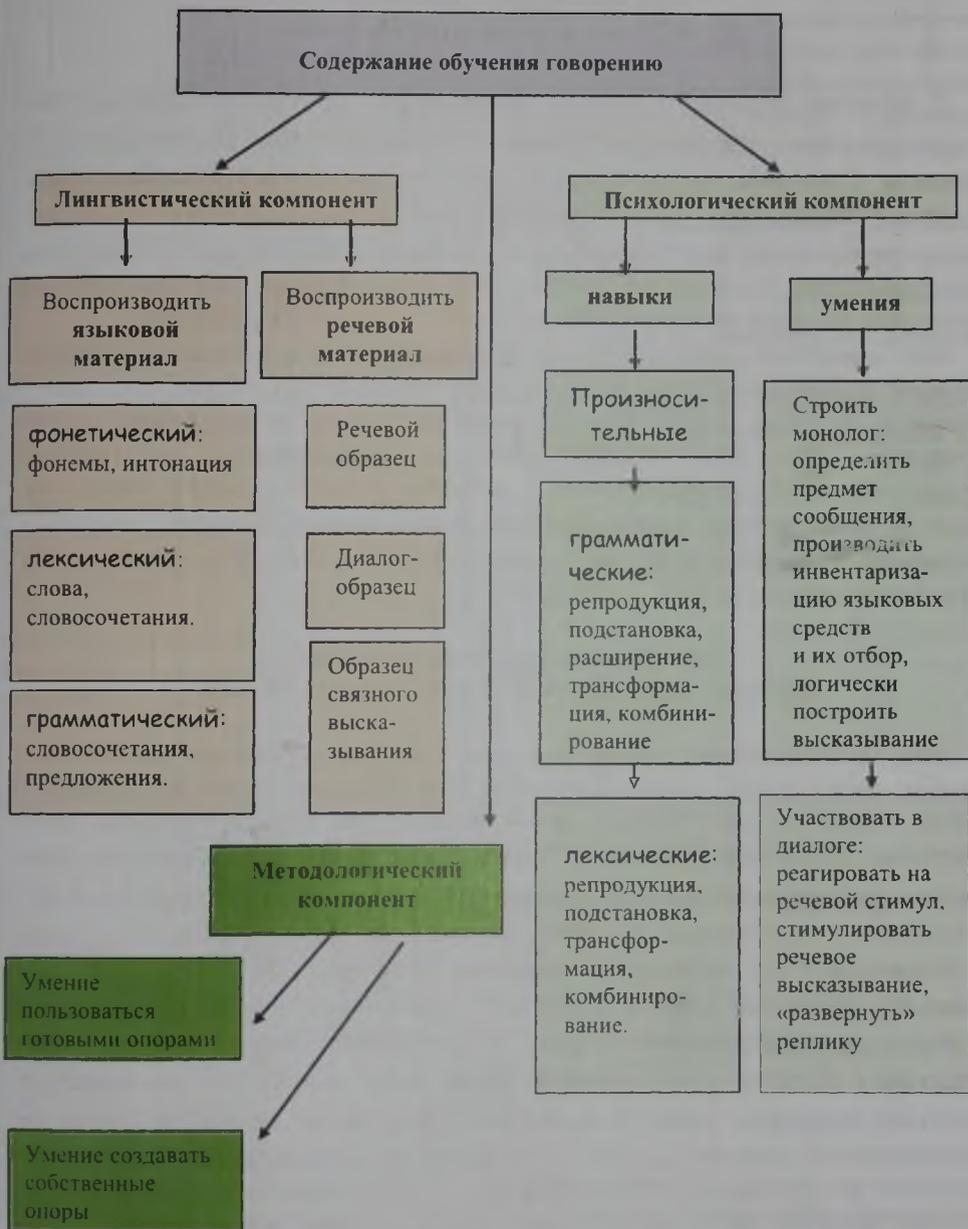
Весь процесс обучения должна пронизывать также **текстообразующая деятельность**, и все методические приемы должны быть направлены на **создание текстов** или высказываний в связи с поставленной коммуникативной задачей. Монологическое высказывание предполагает осуществление следующих операций:

- 1) определение предмета сообщения (о чем говорить?);
- 2) **инвентаризация** языковых средств, находящихся в долговременной памяти, и отбор тех из них, которые нужны для решения КЗ, то есть монологическое высказывание – это **одновременное осуществление смысловой и языковой программы**. В этом заключается трудность монологического высказывания как на родном, так и на иностранном языках.

Диалог также связан с рядом умений, обеспечивающих его ход:

- 1) стимулирование собеседника на высказывание: стимулом может быть вопрос, утверждение, просьба, предложение;
- 2) второе умение – реагирование на речевой стимул;
- 3) третье умение – развертывание реплики-реакции или реплики-ответа, чтобы придать высказыванию характер беседы.

III. Методологический компонент содержания обучения говорению – это формирование у учащихся рациональных приемов учения по овладению говорением. Говорение – это самый сложный вид РД, при обучении которому особую важность приобретают **умения пользоваться опорами** разного характера. Это могут быть слуховые и зрительные опоры, опоры вербальные и невербальные, а также **опоры по содержанию** (смысловые опоры): о чем говорить, и **опоры по форме**, то есть какие языковые средства использовать для говорения. В задачу учителя входит научить учащихся умело пользоваться этими опорами. Помимо умения пользоваться предложенными учителем опорами необходимо научить школьников **создавать свои опоры** для предстоящего высказывания. Представим наглядно содержание обучения говорению.



§ 3. Обучение говорению

а) говорение как средство обучения

В качестве средства обучения говорение широко используется при формировании произносительных, грамматических и лексических навыков. Говорение начинается уже на этапе тренировки материала. Как средство формирования произносительных навыков говорение рассматривается потому, что обучение иностранному языку, особенно на начальном этапе, ведется на речевых единицах, речевых образцах или на структурах, которые учащиеся проговаривают хором и индивидуально.

Как средство формирования грамматического навыка говорение вступает в силу после того, как учащиеся ознакомились с грамматическим явлением, и знают, какую коммуникативную задачу можно решить с его помощью. Они осуществляют операции репродукции, подстановки, расширения, трансформации и комбинирования речевых образцов. Говорение является и средством формирования лексического навыка, поскольку тренировка учащихся в усвоении слова и употреблении его в речи проводится через говорение.

б) говорение как цель обучения: обучение диалогической и монологической речи

При использовании говорения как средства обучения обязательно отрабатывается новый языковой материал. При обучении говорению как цели в центре внимания само умение вести беседу. При обучении иноязычному говорению школьники овладевают специфическими коммуникативными умениями: умениями начать разговор, стимулировать партнера к его продолжению, например с помощью реплик, выражающих удивление, одобрение, радость, сожаление; умением завершить разговор. В родном языке ученики не всегда этому специально обучаются, они овладевают речевым этикетом в основном интуитивно. Следовательно, осознание техники общения и обучение этой технике на уроках иностранного языка содействует развитию культуры речи и культуры общения в целом, что является немаловажным вкладом в общее образование школьников. Эффективное говорение на иностранном языке возможно, если говорящий готов к решению речемыслительной задачи и интеллектуально, и в языковом отношении. При говорении необходимо привести в движение весь языковой и речевой материал.

Для успешной организации обучения диалогической речи необходимо научить учащихся репликам-побуждениям, репликам-реакциям, формулам вежливости для установления речевого контакта, ситуационным клише для использования их в стандартных ситуациях. Этот речевой материал может

отрабатываться на базе технических средств обучения. Диалогическая речь может стимулироваться печатным текстом, который легко драматизируется; диалогическую речь можно развивать также и на основе прослушанного текста. Стимулом для развития диалогической речи может быть и вербально заданная ситуация, провоцирующие высказывания, которые определяют содержание диалога и инициальные тезисы, способные вызвать интерес учащихся и создать речевую ситуацию.

Единицами обучения диалогической речи могут быть диалогические единства, разные по структуре, например вопрос-ответ, вопрос-вопрос, утверждение-вопрос, утверждение-утверждение. Единицей обучения диалогу может быть также целый короткий диалог-образец, состоящий из нескольких диалогических единств.

Система работы над диалогической речью строится следующим образом: от овладения отдельными стимулирующими и реагирующими репликами на первом уровне до их сочетания в микродиалоге на втором уровне и тематический макродиалог на третьем уровне. Четвертый, высший уровень владения диалогической речью предполагает ведение относительно непринужденной беседы. Данная последовательность уровней овладения диалогической речью может быть представлена в следующей схеме:

IV свободная беседа.



III тематический макродиалог;



II микродиалоги:



I отдельные диалогические единства (стимулирующие и реагирующие реплики);

В методике сложились два пути обучения диалогической речи - дедуктивный и индуктивный. При дедуктивном подходе обучение начинается с целого диалога - образца или диалога-эталона. Работа с ним проходит в три ступени:

- 1) восприятие и понимание;
- 2) воспроизведение или репродукция;
- 3) использование его в новых ситуациях.

Диалог прослушивается целиком, заучивается наизусть, затем происходит варьирование его лексического наполнения, отработка его элементов и, наконец, учащиеся подводятся к ведению самостоятельных диалогов на эту же тему. Это путь сверху. Второй путь - это путь от диалогического единства к целому диалогу, путь снизу, индуктивный путь. Он был описан выше и представлен в схеме.

Обучение монологической речи подготовлено всем ходом обучения диалогической речи на I уровне. Сразу же после овладения несколькими исходными речевыми образцами ученики начинают строить элементарное связное высказывание. По мере накопления исходных речевых образцов осуществляется как бы их **нанизывание**. В монологической речи очень важно овладеть и средствами логических связей внутри предложения и между предложениями. С этой целью полезно предлагать учащимся тренировочные (устные и письменные) упражнения на превращение двух или более простых предложений в сложноподчиненные с использованием союзов и союзных слов. **Единицами обучения монологическому высказыванию могут быть предложение, сверхфразовое единство и связный текст.** Обучение монологической и диалогической речи ведется в тесной взаимосвязи, так как в беседу вкрапливаются отдельные достаточно развернутые высказывания, поэтому возможны трансформации диалога в монолог и монолога в диалог. **Формирование монологической речи должно протекать с помощью опор**, которые могут быть связаны как с содержанием, так и с формой изложения. На начальном этапе опоры носят комплексный характер, то есть помогают учащимся и по содержанию, и по форме, например, предметная и изобразительная наглядность, аудитивный или печатный текст, опора на ключевые слова или план текста, опора на вопросы к тексту. Методике использования опор для обучения монологической речи сейчас уделяется много внимания. Опоры носят индивидуальный характер: более подготовленные учащиеся пользуются минимальными опорами, более слабые – развернутыми опорами.

В обучении монологической речи в методике также приняты два пути: путь сверху, где исходной единицей обучения является текст, и путь снизу, где в основе обучения предложение. Если исходной единицей обучения является текст-образец, то работа над ним состоит из трех этапов: **первый этап** – максимальное усвоение языкового материала текста и его содержания; **второй этап** – разнообразные пересказы исходного текста, например: сначала близко к тексту, затем от имени разных действующих лиц и т.д.

Пересказ текста является одним из методических приемов, который отражает взаимосвязь чтения и говорения. В практике обучения пересказ текста как методический прием несколько скомпрометирован, так как он часто сводится к заучиванию текста. Простое воспроизведение текста лишено важнейших характеристик речи и не является коммуникативным. В русле коммуникативного подхода пересказ текста получает иную окраску. Он не только включает основное содержание текста, но должен отразить различные проблемы, затронутые в тексте, умение обобщать,

аргументировать свою точку зрения, выражать согласие или несогласие, сомнение и т.д. Развитию у учащихся умений пересказывать содержание текста уделяется сегодня особое внимание. Как известно, существуют разные виды пересказа: пересказ, близкий к тексту, реферирующий пересказ и комментирующий пересказ. Комментирующий пересказ требует умения обобщать, высказывать собственное отношение к фактам, аргументировать свою точку зрения, выражать согласие или несогласие, сомнение. Школьники обучаются также следующим видам пересказа: пересказ-упражнение, к которому относится, например, пересказ от лица любого персонажа или произвольная передача содержания текста с изменением авторской логики повествования; пересказ-создание вторичного текста на основе текста-оригинала, когда содержание передается своими словами, но при этом учащийся не нарушает авторскую логику изложения и не высказывает своего мнения о прочитанном. В старших классах учащиеся овладевают умениями составления резюме – краткого пересказа. Это одно из важнейших практических умений, которое заключается в способности обрабатывать информацию, связно и последовательно выражать мысль автора. Таким образом, при пересказе текста его содержание может быть передано полностью, сокращенно, выборочно, реферативно. Мотивом пересказа является кульминационное (главное, центральное) событие, привлекающее внимание говорящего. Рассказчик должен отобрать для предстоящего пересказа факты и события, относящиеся к центральному, кульминационному событию или объясняющие его. Задача состоит в том, чтобы отразить факты, к которым относятся время, место, положение действующих лиц, обстоятельства, обстановка. Можно предложить следующую схему для краткого пересказа текста:

- *Der Text (der Auszug, die Erzählung) heißt ...*
- *Die Handlung spielt in ...*
- *Die handelnde Person ist ...*
- *Die handelnden Personen sind ...*
- *In diesem Text geht es um ...*
- *Hier handelt es sich um ...*
- *Im Text ist die Rede von ...*
- *Ich finde den Text (nicht) interessant (inhaltsreich, lehrreich).*
- *Aus diesem Text habe ich viel Neues und Interessantes erfahren/*
- *Der Text hat mir (nicht) gefallen, weil ...*

На третьем этапе работы над исходным текстом текст полностью перерабатывается. Переработанные тексты – монологи представляют собой реакцию на новую ситуацию, они мотивированы, личностно окрашены, следовательно, их можно расценивать как собственную речь учащихся.

Путь снизу предполагает развертывание высказывания от предложения к

монологу: нарастание объема высказывания при помощи таких способов связи между предложениями как местоимение третьего лица, которое замещает существительные предыдущих предложений; указательные местоимения, притяжательные местоимения, союзы и союзные слова и т.д., то есть задания направлены на стимулирование более развернутого высказывания. Затем в речь учащихся включаются элементы аргументации, оценки. Одной из тенденций современной методики является **использование аутентичных материалов** из прессы, рекламы, фотографий и т.д. Прочитав статью из газеты, учащиеся интерпретируют ее содержание; рекламное объявление или фотография могут дать повод для характеристики какого-либо предмета или человека.

Формирование умения монологической речи является программным требованием средней школы. Однако в настоящее время в массовой средней школе не всегда уделяется достаточное внимание обучению монологическому высказыванию. Такая позиция представляется ошибочной, поскольку именно этот аспект обучения дисциплинирует мышление, учит логически мыслить, выражать свою точку зрения, критически оценивать публикацию. Школьное обучение не может обеспечить в достаточной степени подлинное владение устной речью. Поэтому, учитывая условия обучения и характер монологической речи, **массовая школа может обеспечить лишь репродуктивно-продуктивный уровень владения монологической речью.** Его можно назвать базовым. Главная цель этого уровня состоит в формировании умений в чтении и понимании текстов и развитии на их основе устной речи, то есть диалогической или монологической речи.

Как подчеркивалось выше, **любое речевое умение имеет в своей основе закрепленные автоматизированные операции,** выработанные осознанно с помощью разнообразных тренировочных языковых и речевых упражнений. Типы упражнений и характер операций, связанных с их выполнением, будут видоизменяться в зависимости от этапа обучения и языковой сложности порождаемого текста.

Подсистема тренировочных упражнений призвана обеспечить формирование речевого высказывания и успешность его осуществления. В 1970-1980-е годы создатели коммуникативно ориентированного подхода резко возражали против выполнения языковых некомуникативных упражнений [37]. Эти упражнения отвергались потому, что в них не обращается внимание на экстралингвистические условия речевого общения. Вместо лингвистической (например, лексической, грамматической и т.д.) прогрессии рекомендовалось соблюдать нарастание прогрессии в речевых актах, которым и следует подчинить весь языковой материал. В центре внимания при этом должна находиться **функциональная особенность языковых средств.** Увлечение функцией за счет формы привело к огромному количеству ошибок в иноязычном общении и выявило ряд проблем, требующих теоретического и экспериментального обоснования, например: разработка критериев отбора

коммуникативных ситуаций; разработка способов рациональной презентации УРС в учебниках; определение оптимального соотношения между функцией и формой при коммуникативно-ориентированном обучении языку и др.

Примерную организацию тренировочных упражнений можно представить следующим образом [37]:

- 1) Имитация;
- 2) Видоизменение предложений (подстановка, расширение или сокращение предложений, замена реплик в диалоге и др.);
- 3) Синонимические и антонимические замены;
- 4) Комбинирование и группировка слов, предложений, речевых формул;
- 5) Конструирование и образование по аналогии;
- 6) Составление ассоциограмм;
- 7) Вопросы ответные упражнения и др.

Для иллюстрации вышесказанного перечислим некоторые виды тренировочных языковых упражнений:

- ответить на вопрос, употребив образцы слов, конструкции, речевые формулы;
- заменить в предложении выделенные слова синонимами/антонимами;
- назвать ситуацию, в которой могут употребляться перечисленные речевые/этикетные формулы;
- подобрать предложения в хронологическом порядке на темы: «У врача», «На таможне», «Пишу письмо другу», «Рабочий день в офисе» и др.;
- преобразовать повествовательные предложения в вопросительные;
- расширить/сократить указанные предложения;
- описать предмет/явление двумя-тремя фразами;
- объяснить указанные слова на иностранном языке;
- восстановить в предложении/тексте пропущенные слова, опираясь на контекст;
- составить ассоциограмму на указанную тему, например «Экология», «Любимая профессия», «Наша школа и ее традиции» и др.;
- сгруппировать слова по семантическому полю или словообразованию.

Таким образом, подготовительные (тренировочные, языковые) упражнения – это упражнения на формирование и развитие лексических, грамматических и фонетических навыков.

Приведем примеры активизации языкового материала на этапе тренировки для ситуативного обучения диалогической речи:

- 1) для отработки глагольных форм можно имитировать разговор по телефону. Ребята «звонят по телефону» друг другу и выясняют, кто что делает (пишет, читает, рисует и т.д.);
- 2) дни недели, названия месяцев тренируются в следующей игре: ведущий выходит из класса, класс загадывает день недели или месяц. Ведущий должен отгадать и назвать или написать на доске соответствующее слово;

- 3) активизировать названия числительных можно в следующих ситуациях:
- а) кто лучше всех помнит и правильно назовет дни рождения своих одноклассников?
 - б) запишите и назовите телефоны ваших друзей;
 - в) ситуация «позвони товарищу»: один ученик «набирает» номер своего одноклассника и называет цифры вслух. Все внимательно слушают, и тот, кто узнает свой номер, «снимает трубку» и обменивается несколькими репликами с товарищем;
- 4) воображаемая ситуация «мы с вами в школьной столовой» дает возможность повторить пройденную лексику. Фланелеграф с аппликациями может служить витриной буфета. «Давайте выберем то, что мы возьмем на завтрак»;
- 5) ролевая игра «педсовет». Ребята исполняют роли учителей по различным предметам. «Учителя» высказывают пожелания в адрес своих учеников. Для менее подготовленных учащихся можно дать речевые опоры в виде подстановочной таблицы;
- 6) «день рождения». Лучше всего, если это будет реальное событие. Ребята высказывают добрые пожелания своему товарищу, называют положительные черты его характера.

Воображаемые обстоятельства и роли делают учебную беседу более естественной, мотивированной. Ситуативно направленные упражнения позволяют более полно реализовать коммуникативный подход к формированию грамматических и лексических навыков говорения.

Занимательные вопросы – головоломки на иностранном языке также способствуют развитию и совершенствованию языковых и речевых навыков и умений, развитию логического мышления, помогают разнообразить уроки, например Scherzfragen:

1. *Welches Brot kann man nicht am Morgen essen? (das Abendbrot).*
2. *Welcher Tag ist der längste Tag der Woche? (der Donnerstag, denn er hat 10 Buchstaben).*
3. *Warum regnet es nie zwei Tage hintereinander? (zwischen zwei Tagen ist eine Nacht).*
4. *Der Sohn meines Vaters und doch nicht mein Bruder. Wer ist das? (ich selbst).*
5. *Wer baut Brücken ohne Instrumente? (der Winter).*
6. *Womit endet die Nacht und fängt der Tag an? (mit dem T).*
7. *In welchem Monat essen die Leute am wenigsten? (im Februar).*
8. *Wie schreibt man eine lebendige Mäusefalle mit fünf Buchstaben? (die Katze).*
9. *Welches Tier ist dem Wolf am ähnlichsten? (die Wölfin).*
10. *Wo haben die Flüsse kein Wasser? (auf der Landkarte).*

Речевые коммуникативные упражнения способствуют формированию

речевых сообщений в условиях, близких к естественным. Они обучают:

- формулировать основную мысль;
- обобщать содержание, опираясь на речевой опыт и всевозможные ассоциации;
- последовательно развивать мысль;
- выражать одну и ту же мысль разными средствами;
- строить высказывание с учетом его прагматической ценности;
- соотносить паралингвистические явления (жесты, мимику и др.) с ситуацией общения;
- формировать и реализовывать речевое намерение;
- адекватно выражать эмоционально-оценочную информацию;
- адекватно реагировать на реплики собеседника.

Речевые упражнения не рассматриваются как одноуровневая подсистема. Динамика формирования речевых умений предполагает в качестве конечной цели свободное комбинирование материала адекватно коммуникативному намерению. Она связана с разработкой двух групп упражнений:

- 1) для обучения подготовленной, управляемой учителем речи
- 2) для развития умений неподготовленной (неуправляемой) речи.

При порождении подготовленного высказывания учащиеся опираются на память, на ассоциации, на правила и многочисленные формальные подсказки. Этот вид речи носит менее творческий характер, так как он связан не только с заданным языковым и речевым материалом, но и с подсказанным содержанием. Это репродуктивный уровень владения речью, который характеризуется отсутствием самостоятельности в выборе языковых средств и в определении содержания высказывания.

Неподготовленная речь – это сложное речевое умение, когда учащиеся способны решать коммуникативно-мыслительные задачи без затрат времени на подготовку и использовать усвоенный языковой материал в знакомых и незнакомых ситуациях общения. Это репродуктивно-продуктивный и продуктивный уровни владения речью. На репродуктивно-продуктивном уровне предполагаются некоторые элементы творчества и самостоятельности высказывания. Они могут проявляться в варьировании усвоенного языкового материала, в использовании его в новых ситуациях общения. Однако большая часть высказывания носит еще репродуктивный характер. Уровень продуктивной речи характеризуется тем, что учащиеся могут выразить свое отношение к фактам и событиям, дать им оценку, аргументировать собственную точку зрения, построить высказывание в соответствии со своим замыслом. В случае неподготовленного высказывания на продуктивном уровне все этапы речепроизводства, от внутреннего программирования до реализации замысла во внешней речи, осуществляются говорящим самостоятельно при полной синхронизации внутренней и

внешней речи. В подготовленной речи такой синхронизации не наблюдается, а мыслительная активность говорящего направлена на адекватное воспроизведение заранее продуманного или заученного текста.

При описании неподготовленной речи в качестве основных признаков выделяются: языковая правильность высказывания; отсутствие заданного материала и заданного содержания; выражение собственной оценки и суждения; ситуативно-контекстный характер речи; умение определять логическую тему высказывания; наличие высокого уровня развития речевых механизмов, естественный темп и др.

Следует заметить, что неподготовленная речь находится в постоянном совершенствовании и описать ее с помощью неизменных признаков вряд ли возможно: на начальном этапе она характеризуется недостаточной содержательностью, незначительной обобщенностью, отсутствием последовательности в суждениях и др. Учащиеся продвинутых этапов, особенно в лицеях и гимназиях, обладают большими возможностями для информативной речи, для обобщений и оценки прослушанного и прочитанного. Для неподготовленной диалогической речи характерны, например, сочетание процессов понимания партнера и реагирования на них, конкретность ситуации и возможность переключения с одного мыслительного процесса на другой. Реактивная и инициативная речь здесь переплетаются, поэтому логическую схему диалогического высказывания построить довольно трудно. В монологической речи связное высказывание вызывают внешние и внутренние стимулы. Оно требует завершенности, учета отношений с партнером или аудиторией и др. Что касается наличия заданного материала, то этот критерий зависит от этапа обучения, сложности и объема информации. Такие параметры, как естественный темп, лингвистическая правильность, достаточный уровень развития речевых механизмов, характерны в одинаковой степени как для подготовленной, так и для неподготовленной речи.

Учитывая особенности говорения как формы устного общения, можно констатировать, что **неподготовленное диалогическое высказывание** формируется в следующей последовательности [37]:

I) Этап развития подготовленной диалогической речи:

- 1) видоизменение текста-образца;
- 2) порождение самостоятельного высказывания:
 - а) с помощью вербальных опор (ключевые слова, план, тезисы, заголовки и т.д.);
 - б) с опорой на источники информации (картина, кинофильм, телепередача и т.д.);
 - в) с опорой на изученную тему.

II) Этап развития неподготовленной речи:

- а) с опорой на источник информации (книгу, статью, картину, фильм);
- б) с опорой на жизненный и речевой опыт учащихся (на прочитанное или увиденное, на фантазию и т.д.);
- в) с опорой на проблемную ситуацию.

Речевые упражнения для обучения подготовленной диалогической речи:

- ответы на вопросы (краткие, полные, развернутые);
- постановка узловых вопросов к тексту;
- диалогизация прослушанного или прочитанного монологического текста;
- составление диалога на тему или заданную ситуацию;
- драматизация монологического текста;
- дополнение или видоизменение диалога;
- объединение диалогических единств, данных в произвольной последовательности, в диалог и др.

Речевые упражнения для обучения подготовленной монологической речи:

- воспроизведение связных высказываний с некоторой модификацией (изменением конца или начала, введением нового действующего лица и т.д.);
- составление ситуации или рассказа (по ключевым словам, по плану, на заданную тему и т.д.);
- описание картины или серии картин, связанных с изучаемой темой;
- воспроизведение ситуаций, в которых использованы названные обороты и речевые формулы;
- объяснение на иностранном языке реалий;
- определение темы прослушанного рассказа и краткое ее обоснование;
- выделение в сообщении смысловых частей, их озаглавливание;
- пересказ (близкий к тексту, пересказ-реферат, пересказ-резюме);
- сокращение прослушанного сообщения, передача информации несколькими фразами;
- составление плана прослушанного рассказа;
- изложение диалога в монологической форме и др.

Речевые упражнения для обучения неподготовленной диалогической речи:

- составление аргументированных ответов на вопросы;
- проведение ролевых игр, викторин;
- проведение дискуссии или диспута;
- беседа за круглым столом и др.

Речевые упражнения для обучения неподготовленной монологической речи:

- придумывание заголовка и его обоснование;
- описание картины, не связанное с изученной темой;
- составление ситуации с опорой на жизненный опыт или ранее прочитанное;
- обоснование собственного отношения к фактам, к суждениям;
- обоснование собственного суждения;
- характеристика действующих лиц, места действия, эпохи и т.д.;

- оценка прослушанного или прочитанного;
- составление кратких объявлений и текстов открыток.

Кроме того, все перечисленные упражнения должны отвечать следующим требованиям: быть посильными по объему, быть мотивированными и целенаправленными, активизировать умственную деятельность учащихся, содержать жизненные и типичные примеры и ситуации, **быть личностно-ориентированными**.

При осуществлении контроля монологической речи следует исходить из ее уровней. На репродуктивном уровне контролируется правильность, то есть безошибочность воспроизведения текста и темп речи; на репродуктивно-продуктивном уровне оценивается объем высказывания, языковая правильность и соотношение репродуктивного и продуктивного; на продуктивном уровне контролируется объем высказывания, его языковая правильность и мера самостоятельности в выборе языковых средств. Приемы и формы контроля должны отвечать следующим требованиям:

- выполнять не только контролирующую, но и обучающую функцию;
- быть адекватными, то есть проверять только те навыки и умения, которые по вашему замыслу являются объектом контроля и соответствовать по своей форме контролируемой деятельности;
- быть интересными для учащихся и соответствовать их возрастным особенностям;
- не вносить существенных отклонений в ход учебного процесса;
- не требовать больших усилий для проверки и отработки результатов.

Показателями уровня сформированности говорения являются следующие параметры:

- количество слов/фраз в сообщении;
- количество простых и сложных предложений;
- количество и объем реплик в диалоге.

Учитываются также языковые средства, их разнообразие. Эти количественные и качественные показатели дополняются оценкой семантической стороны высказывания: степень информативности, связанность и развернутость, соответствие ситуации общения. Правильно организованный контроль дает учителю возможность рационально распределить учебное время, проверить эффективность упражнений, увидеть практические достижения учащихся. Кроме того, результаты контроля являются стимулом для совершенствования приемов обучения языку.

Задания для обсуждения и самоконтроля

Подготовьте небольшие сообщения по темам:

- 1) Психологическая и лингвистическая характеристики диалогической речи.
- 2) Содержание обучения диалогической речи:
 - а) речевой материал и его методическая организация при обучении диалогу: диалогическое единство-микродиалог-диалог-свободная беседа;
 - б) отбор объективно значимых ситуаций общения.

- 3) Различные подходы к организации обучения диалогической речи. Какой из них представлен в действующих УМК?
- 4) Проблема ситуации в обучении иностранному языку в школе. Виды ситуаций, способы создания учебно-речевых ситуаций на уроке.
- 5) Психолого-лингвистические особенности монологической речи. Виды монологического высказывания.
- 6) Технология обучения монологической речи. Исходные единицы при обучении монологической речи.
- 7) Ученик заучил большое количество речевых образцов, формул, штампов. Достаточно ли этого для ведения диалога? Обоснуйте свой ответ.

Практические задания

1. Составьте фрагменты урока по обучению диалогической речи учащихся по аналогии с планами-образцами из **Книги для учителя** и на основе полученных теоретических знаний.
2. Проиграйте фрагменты уроков по обучению диалогической речи.
3. Составьте две учебно-речевые ситуации для побуждения учащихся к диалогическому общению по теме...
4. Проанализируйте предложенный текст для пересказа (**Книга для учителя**) с точки зрения трудностей, которые он может представлять для учащихся, и требований, предъявляемых к текстам для обучения репродуктивной монологической речи. Подготовьте данный текст для пересказа, выделите опорные смысловые вехи.
5. Составьте развернутый план фрагмента урока в ... классе по обучению монологической речи учащихся по аналогии с планами-образцами из **Книги для учителя** и на основе полученных теоретических знаний.
6. Проиграйте фрагмент урока по обучению монологической речи.
7. Просмотрите упражнения учебника, направленные на обучение диалогической и монологической речи, с точки зрения полученных теоретических знаний.
8. Сформулируйте учебно-речевую ситуацию для диалога учащихся на основе текста... Определите конкретные коммуникативные задания для каждого участника. Назовите основные виды опор, необходимых учащимся для выполнения задания.
9. Организуйте в нужной последовательности обучающие действия учителя и учебные действия учащихся, направленные на овладение умениями связного высказывания по тексту...
10. Какие из приведенных ниже видов пересказа для контроля понимания услышанного (печатного) текста и контроля уровня монологической речи на основе этого текста можно использовать на начальной, средней и старшей ступенях обучения?
 - а) пересказ содержания близко к тексту с целью имитации интонации и сохранения лексических средств текста;

- б) передача общего смысла текста (с собственной оценкой прослушанного);
- в) передача общего смысла текста одним предложением или пословицей;
- г) пересказ по ключевым словам или выражениям, которые надо заменить на синонимы или варианты;
- д) пересказ с развитием (расширением) сюжетной линии;
- е) пересказ текста с выводами;
- ж) пересказ текста учащимися по одному предложению;
- з) пересказ с выражением согласия, одобрения или, наоборот, несогласия с позицией автора или действующих лиц;
- и) пересказ и интерпретация основной идеи текста;
- к) пересказ с переводом диалогической речи в монологическую;
- л) пересказ с переводом монологической речи в диалогическую;
- м) пересказ всего текста по ключевым словам;
- н) детальный пересказ.

11. Составьте фрагмент урока по обучению диалогической речи в шестом классе:

- а) уточните речевые формулы диалогического общения, подлежащие тренировке;
 - б) определите основные виды речевых и неречевых опор диалогической речи учащихся;
 - в) разработайте подготовительные упражнения, направленные на активизацию лексико-грамматического материала, необходимого для диалогического общения на данном уроке;
 - г) сформулируйте и разработайте несколько учебно-речевых ситуаций для организации диалогического общения в рамках данной темы.
11. Выделите в структуре урока ... упражнения, направленные на развитие навыков и умений монологической речи учащихся. Какие упражнения вы могли бы предложить в дополнение к ним?
12. Спланируйте самостоятельно и обсудите в аудитории фрагмент урока по обучению монологической речи учащихся по теме...:
- а) определите, какие речевые структуры и сверхфразовые единства могут быть использованы в монологических высказываниях учащихся в рамках данной темы;
 - б) отберите «строевой» материал для организации монологических высказываний учащихся. Определите содержание работы с этим материалом на уроке;
 - в) составьте список опор для монологической речи учащихся. Определите методику их использования в зависимости от их характера.
 - г) разработайте подготовительные упражнения на основе лексико-грамматического материала, подлежащего включению в монологическую речь. Определите возможности использования в этих упражнениях опор различного характера.

ГЛАВА XII ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ

§ 1. Характеристика чтения как вида РД. Цели и задачи обучения чтению на иностранном языке в школе.

§ 2. Виды чтения

§ 3. Содержание обучения чтению

§ 4. Обучение чтению

а) обучение технике чтения;

б) обучение разным видам чтения;

в) чтение как средство обучения.

§ 5. Структурно-смысловая организация текста.

При чтении главы обратите внимание на следующее:

1. В чем суть чтения как вида речевой деятельности?
2. Какова его роль на начальном этапе, на старшем этапе?
3. В чем заключается взаимное влияние чтения, устной речи и письма?
4. Какова тематика для чтения по годам обучения?
5. Какова роль техники чтения в обучении чтению как виду речевой деятельности?
6. Какова роль хорового чтения при обучении технике чтения?
7. Что лежит в основе выделения различных видов чтения? Какая классификация видов чтения представляется Вам наиболее удачно обоснованной и практически применимой?
8. Можно ли считать, что коммуникативное чтение есть результат обучения учебному чтению?
9. Правильно ли утверждение о том, что перевод текста должен носить выборочный, а не сплошной характер?
10. В чем суть методической организации домашнего чтения?
11. Какие виды текстов отбираются для чтения с элементами анализа и перевода и для ознакомительного чтения?

§ 1. Характеристика чтения как вида РД.

Цели и задачи обучения чтению на иностранном языке в школе

Чтение – это зрительное восприятие и понимание письменного текста. В практике обучения иностранному языку в школе чтению часто уделяется приоритетное внимание. Это объясняется, прежде всего, тем, что умения чтения можно реально использовать в повседневной жизни. Они формируются быстрее и легче, чем умения говорения, письма и аудирования.

Обучение чтению – один из краеугольных камней системы обучения иностранным языкам. Цель чтения состоит в извлечении и переработке информации, в результате чего возникает понимание. Следовательно,

чтение необходимо рассматривать как один из видов коммуникации. В чтении выделяют **содержательный план**, то есть о чем текст и **процессуальный план**, то есть как прочитать и озвучить текст. В содержательном плане результатом чтения будет **понимание** прочитанного. В процессуальном – **сам процесс чтения**, то есть соотнесение букв или графем с фонемами.

Чтение является не только речевой деятельностью, но и мыслительной деятельностью, так как **процесс понимания** – это сложная мыслительная деятельность, связанная с целым комплексом мыслительных операций: **сравнение, анализ, обобщение, конкретизация, абстракция**. Мыслительная деятельность включает в себя также и **мнемическую деятельность**, то есть запоминание.

Понимание – это результат осмысленного восприятия текста. Оно имеет уровневую природу и осуществляется по следующей схеме: зрительное восприятие → осмысление → понимание. На фрагментарном уровне большую сложность представляют многозначные слова, антонимы, синонимы, слова, употребленные в переносном значении.

Трудности понимания предложений связаны и с морфологией, и с синтаксисом. Воспринимая предложение, учащийся должен расчленить его на отдельные элементы, установить связь между ними и их роль в высказывании. Наиболее трудными являются **дистантные конструкции**, в которых части, связанные по смыслу, отделяются одна от другой. Чем дальше разъединены воссоединяемые элементы, тем большая нагрузка падает на кратковременную память, замедляя процесс понимания.

Для понимания текста особую сложность представляет **выделение строевых слов**, которые выражают синтаксические связи и оформляют смысловые отношения, но не несут большой информативной нагрузки. Поэтому большинство психологов относят строевые слова к особо важным информативным сигналам. Глубина понимания проявляется в интерпретации извлеченной информации. Она целиком зависит от общекультурных фоновых знаний и интеллектуальных способностей читающего. Факты включаются в мыслительную деятельность, направленную на их оценку, интерпретацию, принятие на их основе решений и т.д. Нужно уметь **извлекать из фактов смысл**. Поэтому понимание на уровне смысла носит субъективно-личностный характер. Осмысление текста происходит путем расчленения материала на части в результате его смысловой группировки и выделения смысловых вех (см. главу по аудированию: базовые умения аудирования). В памяти удерживается лишь этот **смысловой скелет** исходного текста.

Речевые механизмы чтения (речевой слух, прогнозирование, память, артикулирование) совпадают с речевыми механизмами аудирования, хотя проявляют они себя несколько иначе. Роль речевого слуха

в процессе чтения определяется особенностью звуко-буквенной системы печатного текста. Читающий должен владеть звуко-буквенными ассоциациями, уметь вычленить звуки из речевого потока и дифференцировать их. **Вероятностное прогнозирование** – это мысленный обгон в процессе чтения (И.М. Фейгенберг), неотъемлемый компонент активной мыслительной деятельности, также определяет успешность восприятия и понимания текста. Необходимым условием прогнозирования является наличие и систематизация прошлого опыта. Чем опытнее читатель, тем точнее будет у него антиципация (предвосхищение) содержания. Успешность вероятностного прогнозирования зависит от соотношения между известными и неизвестными словами, от степени знакомства с темой, от умения пользоваться мгновенным выбором из ряда вероятностных гипотез. Таким образом, при чтении, так же, как и при аудировании велико значение механизма вероятностного прогнозирования на языковом и смысловом уровнях, механизма памяти и артикулирования.

Чтение выступает в качестве цели обучения и эффективного средства обучения. В первом случае учащиеся должны овладеть чтением как источником информации; во втором – пользоваться чтением для лучшего усвоения языкового и речевого материала. Чтение – это письменная форма общения. Письменная речь характерна для двух видов РД – чтения и письма. Письмо – это **продуктивный вид РД**, чтение – **рецептивный вид РД**. Их связь проявляется прежде всего в том, что и чтение и письмо пользуются одной графической системой языка. Это необходимо учитывать и развивать эти виды РД во взаимосвязи. Чтение связано с аудированием, так как в основе того и другого лежит перцептивно-мыслительная деятельность: при аудировании школьник **воспринимает звучащую речь**, а читающий – **написанную речь**. Процесс чтения во многом совпадает с процессом аудирования. И здесь и там сначала происходит **выделение или различение** воспринимаемого объекта, а затем его **сопоставление** с хранящимся в долговременной памяти эталоном, то есть **узнавание** воспринимаемого объекта. Чтение также связано с говорением. Громкое чтение представляет собой контролируемое говорение. Чтение про себя представляет собой внутреннее слушание и внутреннее проговаривание одновременно.

Обучение чтению рассматривается также как обучение общению через книгу, то есть обучение опосредованному общению. Необходимо, чтобы оно стало для ученика приятным занятием, превратилось в удовольствие и внутреннюю потребность. Первое и неперемное условие для успешного обучения этому виду РД – это обеспечение учащихся разнообразным и интересным материалом для чтения, чтобы воспитать у них привычку к чтению. Пользуясь словарями, справочниками, школьники совершенствуют свои общие учебные умения, в частности умения работать с книгой, газетой и справочной литературой.

В программе по иностранным языкам для средней школы имеются как общие требования к чтению, так и требования по классам. К концу обучения учащиеся должны уметь читать несложные тексты из социально(общественно)-политической, научно-популярной литературы, а также адаптированные тексты из художественной литературы и овладеть тремя видами чтения:

- 1) чтением текстов с извлечением их основного содержания (ознакомительное чтение с элементами просмотра);
- 2) чтением текстов с извлечением полной, детальной информации (изучающее чтение);
- 3) поисковым чтением.

Задачи обучения чтению в США:

1. обильная и разнообразная тренировка в технике чтения, предусматривающая чтение вслух;
2. работа по формированию и развитию лексических, грамматических и произносительных навыков чтения;
3. формирование умений вычлнять ключевую информацию в тексте, определять тему текста, основную мысль текста, реагировать на коммуникативное намерение автора, а также формирование умений языковой догадки (см. базовые умения аудирования, они во многом совпадают);
4. изучение закономерностей построения предложений, текста и его структуры.

Согласно нормативным документам чтение является наиболее развитым видом РД после окончания основной школы. Учащиеся владеют умениями чтения на таком уровне, что оно может стать основой для совершенствования других видов РД, в том числе и говорения. Поскольку чтение и письмо как форма применения полученных знаний гораздо доступнее нашим ученикам в условиях географической удаленности от СИЯ, чем непосредственное устное общение с зарубежными сверстниками, необходимо, по мнению авторов современных УМК, с самого начала обучения ввести оба эти аспекта как равноправные с устной речью и обеспечить разнообразный материал для чтения [83]. Приобретенный читательский опыт учащихся, их отношение к чтению на родном языке должны стать основой для переноса этого опыта на чтение на иностранном языке. Использование опыта чтения расценивается в современной методике как один из важнейших принципов обучения чтению на иностранном языке.

§ 2. Виды чтения

С точки зрения мыслительных процессов, чтение протекает на различных уровнях: от умения понять содержание приблизительно до творческого прочтения, при котором читающий не только воссоздает ход мыслей автора, но и сравнивает, синтезирует прочитанное, принимает или отвергает основную мысль, встает на новую точку зрения. Иными словами, читающий проявляет

способность понимать значение и интенцию текста и выражать собственные намерения в языковой форме.

Классификация видов чтения, разработанная С.К. Фоломкиной, учитывает уровни понимания и степень полноты извлечения информации из текста. Такой подход к классификации способствует лучшей организации материала и более целенаправленной разработке упражнений, при построении которых учитываются механизмы, лежащие в основе технических навыков и на уровне смыслового восприятия, а также операции, которые совершает читающий в каждом виде чтения. В основу классификации С.К. Фоломкина положила практические потребности читающих: просмотр статьи или книги, ознакомление с содержанием, поиск нужной информации, детальное изучение языка и содержания. Следовательно, каждый вид чтения связан с решением определенных коммуникативных задач. Целью обучения в школах разного типа являются три вида чтения: ознакомительное, поисковое, изучающее. Не бывает чтения вообще. В каждом конкретном случае оно выступает в одном из своих видов, который характеризуется специфическим сочетанием приемов перцептивной и смысловой переработки материала (С.К. Фоломкина). Совокупность этих специфических приемов и составляет сущность того или иного вида чтения. Но в каждом виде чтения кроме специфических приемов имеются еще и общие приемы, которые используются и в других видах чтения. Задача обучения чтению на старшем этапе средней школы – обеспечить достаточную прочность навыков в чтении и научить учащихся пользоваться различными комбинациями видов чтения. Один вид чтения не может привести к становлению другого вида, но два или несколько видов чтения могут оказать друг другу помощь в формировании общих умений. В этом смысле наиболее близки друг другу просмотровое и ознакомительное чтение по набору общих умений и приемов работы над текстом. Ознакомительное чтение включает в себя целый ряд приемов и умений, характерных для просмотрового чтения. Это подтверждает близость просмотрового и ознакомительного чтения и говорит о том, что в ознакомительный вид чтения могут быть включены элементы просмотра. Логика поведения зрелого чтеца определяет следующую последовательность развития видов чтения: читатель прежде всего просматривает публикацию, а затем, в случае необходимости, переходит на другой вид чтения, чаще всего ознакомительное чтение. И только после этого может последовать точное, детальное чтение отдельных участков текста или всего текста.

Начинать обучение чтению на иностранном языке следует, по мнению С.К. Фоломкиной, с ознакомительного чтения, так как именно этот вид чтения включает наибольшее количество приемов, общих для всех других видов

чтения. Ознакомительное чтение включает в себя элементы просмотрового и изучающего чтения. Ознакомительное чтение часто называют чтением с **общим охватом содержания**, поскольку его результатом является понимание основного содержания текста. Ознакомительное чтение является доминирующим видом чтения в средней школе. Полнота понимания определяется в пределах 70-75 % фактов текста. При этом понимание основной информации должно быть точное, понимание второстепенной информации должно быть правильным, неискаженным. В читательской практике ознакомительное чтение – самый распространенный вид чтения. Показателем уровня развития чтения принято считать **время и скорость чтения**. Каждый из видов чтения имеет свой диапазон скоростей, что и отличает его от других видов. В средней школе может идти речь о достижении минимального уровня зрелости чтения, то есть нижнего предела скоростей, характерного для данного вида чтения. Нижней границей скорости ознакомительного чтения для немецкого языка является 90 слов/мин. Эта цифра отражает минимальную скорость, при которой можно говорить, что имеет место ознакомительное чтение. Для ознакомительного чтения рекомендуются довольно **длинные тексты, легкие в языковом отношении, с незначительным количеством избыточной информации**. На профильно ориентированном этапе обучения ознакомительное чтение проводится на текстах научно-популярного характера, очерках, эссе, обзорах, отрывках публицистической и художественной литературы, а также на материалах, имеющих профессионально ориентированную направленность.

Поток информации неудержимо растет. Высоквалифицированный читатель быстро водит глазами по строчкам, не только по горизонтали слева направо, но и по вертикали сверху вниз, связывая одной фиксацией глаз один или несколько абзацев. Это чтение требует основательных читательских навыков, знания предмета и превосходной памяти. Его вершиной является умение **скользить по тексту**. Именно такой способ чтения отвечает требованиям нашего времени. Поскольку данный вид чтения связан с просмотром материала, его называют **просмотровым чтением**. Этот вид чтения используется при первичном ознакомлении с публикацией. Для получения самой общей информации достаточно прочитать заголовки и подзаголовки, отдельные абзацы, предложения или выделенные слова, то есть в данном случае имеет место **выборочное чтение** отдельных элементов текста. О результатах просмотра судят на основании выполнения поставленной коммуникативной задачи. Основные требования к просмотровому чтению: понимание основных вопросов текста, скорость работы 1-1,5 страницы в минуту. При данном виде чтения имеет место самая общая оценка публикации: **нужно/не нужно**. Если читающий приходит к отрицательному выводу, чтение практически прекращается. В случае положительной оценки публикации меняется характер чтения. Таким образом, чтение не является стабильной

деятельностью ни по результатам, ни по процессам протекания. Владение навыком просмотрового чтения имеет для учащихся колоссальное значение, поскольку с него начинается работа над любым текстом с целью определить его общую направленность: о чем текст? Кроме того, в условиях информационного взрыва читать нужно и больше, и быстрее. Просмотровое чтение целесообразно сочетать с ознакомительным на более поздней ступени обучения, поскольку оно требует от читающего владения довольно большим по объему языковым материалом.

Далее по степени нарастания сложности, по наличию специфических приемов следует **изучающее чтение**. Это умение максимально точно и максимально полно извлечь из иностранного текста информацию. Такое чтение сопровождается обычно анализом сложных языковых явлений, критической оценкой прочитанного, обобщением, формулировкой выводов. Это чтение протекает медленно, так как учащийся прибегает к повторному чтению, переводу, а иногда и к письменной фиксации содержания, глубже вникает в суть коммуникативной ситуации. Изучающее чтение целесообразно проводить на текстах, обладающих познавательной ценностью и информативной значимостью, достаточно трудных в языковом отношении. Анализ языковых явлений выполняет вспомогательную роль. Языковая форма текста содержит много ориентиров и подсказок для самостоятельного преодоления языковых трудностей учащимися.

Поисковое чтение связано с нахождением в тексте нужной информации. Текст может прочитываться полностью или частично, если учащийся знает, где находится интересующая его информация. Поисковое и ознакомительное чтение относятся к быстрым видам чтения. Различие между ними заключается в степени полноты и точности понимания. Поисковое чтение развивается на текстах объявлений, реклам, проспектов, газетных и журнальных публикаций. Итак, все три вида чтения практикуются в средней школе (**поисковое, изучающее, ознакомительное**), но **преобладающим** видом чтения в средней школе является **ознакомительное чтение**. При условии сформированности технических навыков все три вида чтения развиваются одновременно уже на начальном этапе. Выделение перечисленных видов чтения носит условный характер, поскольку чтение даже одного текста может представлять собой попеременное использование читающим двух или более видов чтения. Но в условиях учебной коммуникации целесообразно все же рассматривать каждый из названных видов чтения автономно.

Классификация видов чтения С.К. Фоломкиной имеет в последнее время все большее признание. Однако широкое распространение имеет точка зрения, согласно которой выделяются два вида чтения: **собственно чтение (подлинное чтение)** с одной стороны и **учебное чтение** – с другой (Г.В. Рогова, М.В. Ляховицкий). Р.К. Миньяр-Белоручев выделяет также два вида чтения: **учебное чтение**, которое является основным видом чтения на начальном этапе обучения, то есть учебное чтение – это обучение технике

чения, и **информативное чтение**, которое предполагает извлечение из текста смысловой информации. Это чтение в собственном смысле этого слова. Он считает, что информативное чтение может протекать по-разному: читать можно, детально анализируя лексические средства, грамматические формы, структуру текста. Читают и просто для того, чтобы познакомиться с общим содержанием статьи, текста, книги, и читают бегло, по диагонали, просматривая печатный материал. Таким образом, все виды чтения, выделяемые С.К. Фоломкиной, Р.К. Миньяр-Белоручев объединяет одним термином: **информативное чтение**. Именно информативное чтение: поисковое, просмотрное, ознакомительное и изучающее – следует считать самостоятельным видом РД, определяя его как зрительное восприятие и понимание письменного текста [142].

Помимо видов, чтение имеет две формы: чтение про себя (внутреннее чтение) и чтение вслух (внешнее чтение). Чтение про себя – основная форма чтения, имеющая целью извлечение информации. Чтение вслух – вторичная форма, его назначение в основном в передаче информации другому лицу. Все виды и формы чтения шлифуются по мере взросления человека, приобретения им грамоты, развития его общей культуры, то есть превращения его в читающего человека. В родном языке чтение вслух и про себя сосуществуют, дополняя друг друга. В иностранном языке эти коммуникативные функции сохраняются, но чтение вслух выполняет еще одну важную учебную функцию: оно является средством обучения чтению про себя. Это обусловлено тем, что главные механизмы, лежащие в основе обучения обеим формам чтения, являются общими. Поэтому формированием механизмов чтения про себя легче управлять через внешнюю форму чтения, когда все процессы обнажены и поддаются непосредственному наблюдению.

§ 3. Содержание обучения чтению

Лингвистический компонент содержания обучения чтению включает в себя буквы, буквосочетания, слова, словосочетания, предложения, тексты. Учащиеся усваивают буквы алфавита: они должны уметь назвать букву и звук, который она передает. Минимальной единицей обучения чтению является слово, которое и позволяет учащимся овладеть техникой чтения, а техника чтения – это озвучивание графического образа слова по правилам чтения. Чтение словосочетаний и предложений обучает детей не только озвучиванию слова, но и расстановке ударений на словах согласно нормативным правилам. (Вам нужен сахар? Вам нужен сахар? Вам нужен сахар?) Обучение интонационному оформлению происходит на предложениях. В текстах для чтения должно проявиться единство содержательного и процессуального планов. Уже на начальном этапе тексты должны отвечать

этим требованиям. В настоящее время в имеющихся учебниках явно превалирует процессуальный план. Они служат развитию техники чтения больше, чем являются источником значимой для школьников информации. Однако и таким текстам можно придать более мотивированный характер при помощи заданий, которые требуют от учащихся личностной заинтересованности.

Для развития мотивации чтения исключительную роль играет качество текстов. Их практическое, общеобразовательное, воспитательное значение может проявиться только в том случае, если они импонируют учащимся. Текст приобретает для ученика смысл, когда ученик может установить определенное соотношение между своим жизненным опытом и содержанием этого текста. Учащиеся не приемлют прямолинейный дидактизм текстов. Необходимо, чтобы учебники и книги для чтения содержали набор разножанровых и разнофункциональных текстов. Тексты для чтения относятся к четырем функциональным стилям: литературно-художественному, научно-популярному, научному и газетно-публицистическому.

Тексты художественной литературы создают большие возможности для накопления знаний о культуре страны изучаемого языка, включая знания по истории, географии, литературе и др. Наиболее предпочтительными для школьных условий являются рассказы или относительно законченные отрывки художественной литературы. Рассказы, являясь небольшой по объему формой художественной литературы, позволяют планировать контроль понимания и обсуждение прочитанного в рамках одного урока. Как образцы малой прозы, рассказы являются настоящей литературой, так как в них критически осмысливается мир и человек, раскрываются житейский опыт и личные переживания. Основной задачей научно-популярного стиля является пропаганда достижений науки и техники. Поскольку тексты этого стиля адресуются массовому читателю, то материал статей журналов научно-популярной периодики излагается в увлекательной и доступной форме. Таким текстам несвойственны сложный синтаксис, подтекст, излишняя образность. Для привлечения внимания широко используются повторы, риторические вопросы. Научно-популярный стиль имеет, как правило, информативный заголовок, введение с описанием истории вопроса или ознакомлением с темой. Тексты этого стиля могут использоваться для обучения всем трем видам чтения. В учебниках важно увеличить количество научно-популярных текстов, отражающих межпредметные связи, в которых оптимально сочетаются известное и новое. Только в этом случае чтение на иностранном языке вписывается в общий информативный процесс и приобретает для учащихся лично значимый смысл.

Научный стиль выполняет две функции. Одна из них заключается в хранении знаний из разных областей науки. Другая представляет собой непосредственное или опосредованное общение ученых, что делает возможным

дальнейшее развитие науки. В текстах этого стиля превалируют заголовки номинативного типа, в которых нередко формулируется проблема, изложенная в статье. Эта проблема раскрывается затем с необходимой степенью подробности, причем описание разворачивается от известного к неизвестному. Внешним признаком научного стиля является порядок организации информации. Текст имеет введение, содержащее основной тезис, главную часть, в которой дается аргументация тезиса и описание нового. Заключительная часть выполняет интегрирующую функцию, то есть в сжатом виде подводит итог содержания текста. Специфической чертой научного текста являются подчеркнутая логичность, сложный синтаксис и многообразие профессионально ориентированной тематики. В школах тексты данного стиля используются на профильно ориентированном этапе в соответствии с будущей профессией учащихся при изучающем и поисковом чтении.

Тексты **газетно-публицистического стиля** представляют большую сложность для учащихся: одна часть текстов сближается с научными, другая – с текстами иных стилей. Газетно-публицистические тексты характеризуются наличием политической лексики, фразеологизмов, аббревиатур, реалий, газетных штампов, клише, разнообразием тематики. Газетно-журнальные публикации имеют самые разнообразные заголовки, в том числе эмоционально-рекламные. Тексты данного стиля используются на старшем и профильно ориентированном этапах обучения для всех видов чтения. **Актуальный материал из газет и журналов должен постоянно сопровождать курс обучения чтению старшеклассников.** При этом важно правильное соотношение нового и известного. Необходимо соблюдать такой принцип в отношении содержания текстов: предлагать для чтения тексты, конкретизирующие и расширяющие уже известную информацию. Такие тексты могут относиться к различным аспектам социально-политической, экономической и культурной жизни. Например, текст о гастрольях наших артистов, музыкантов, о выставках художников; тексты о фестивалях, турнирах, симпозиумах и т.д.

Использоваться должны также **разнофункциональные прагматические тексты** или тексты, регламентирующие повседневное общение: меню, инструкции, объявления, рецепты, проспекты, рекламы, расписания, различные билеты, метеосводки, программы передач и эпистолярные тексты (личные письма).

Психологический компонент содержания обучения чтению выявляет те **навыки и умения**, которые составляют суть самого чтения. Чтение начинается с восприятия печатного слова, его озвучивания и понимания, иными словами, с овладения графемно-фонемными соответствиями иностранного языка. Для начального этапа чрезвычайно важен **навыковый уровень**, поскольку без техники чтения нельзя успешно формировать чтение иноязычного текста как вида коммуникативной

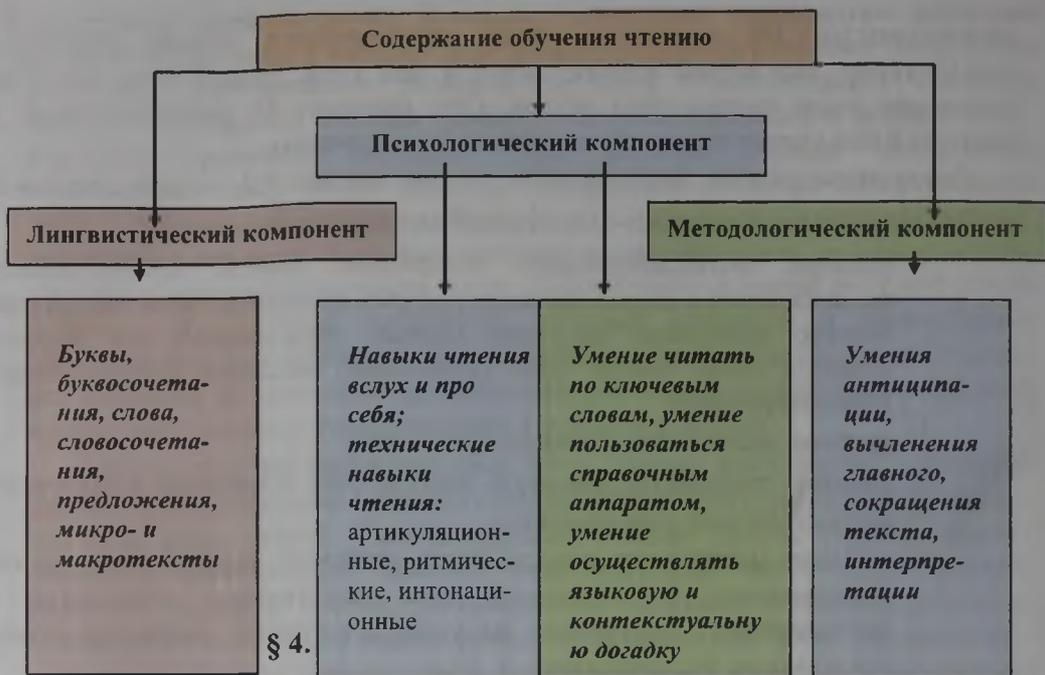
деятельности. На начальном этапе закладываются основы чтения и присутствуют две формы чтения: вслух и про себя. Роль чтения вслух на начальном этапе чрезвычайно велика. Оно проходит во внешнем плане: и учитель, и сам ученик видят, где и в чем нужна коррекция.

Рассмотрим умения, формирующие чтение как вид РД, то есть чтение и понимание содержательно-смысловой информации текста:

1. умение антиципировать содержание текста, предвосхищать, предсказывать содержание текста за счет прочтения заголовка, за счет беглого просмотра двух-трех первых предложений или первого абзаца и конца текста. Здесь срабатывает механизм вероятностного прогнозирования;
2. умение вычленять главное при чтении;
3. умение сокращать, сжимать текст за счет устранения избыточной, второстепенной информации;
4. умение интерпретировать текст, понимать подтекст или смысл прочитанного и составлять свое собственное отношение к прочитанному, реагировать на коммуникативное намерение автора (см. главу по аудированию).

Все эти умения в большей степени формируются на средней и на старшей ступенях обучения. Однако на начальном этапе закладываются основы этих умений.

Третий компонент содержания обучения чтению – методологический. Обучение чтению начинается, как правило, с ключевых слов или слов-образцов. Это ключевое слово служит опорой для чтения других слов по данному правилу. Поэтому учащихся необходимо научить пользоваться ключевыми словами для правильного прочтения всех остальных слов по аналогии. Необходимо также научить учащихся пользоваться постраничными сносками и словарем в конце учебника. Очень важным для формирования чтения является развитие языковой и контекстуальной догадки. Необходимо специально учить школьников приемам догадываться о значении слов на основе общности с родным языком, на основе словообразования, а также на основе контекста. Представим содержание обучения чтению в таблице:



Обучение чтению
а) обучение технике чтения

Существуют разные подходы к решению этой сложной задачи. **Традиционный подход** – путь от буквы к звуку и от графической формы слова к его звуковой форме. Дети знакомятся с буквами и читают отдельные слова, организованные по правилам чтения. Этот подход реализуется в большинстве учебников. Ученые-методисты предлагают и другой подход к формированию у детей технических навыков чтения: от звука к букве, от звуковой формы слова к его графической форме. Такой подход рассчитан на обучение чтению детей, уже овладевших во время устного вводного курса простейшими умениями устной речи. Дети овладевают транскрипцией как зрительной опорой для усвоения алфавита и правил чтения (это особенно важно для формирования умения читать на английском языке). Многолетний опыт свидетельствует о том, что учащиеся легче и быстрее овладевают навыками чтения, если их формирование начинается с транскрипционных знаков. Таким образом, к **основным механизмам техники чтения** относится знание **звуко-буквенных соответствий**. На начальном этапе ученик должен:

- знать названия букв и уметь соотносить буквы со звуками;
- правильно озвучивать незнакомое изолированное слово и в предложении;
- соотносить слово со значением;
- узнавать в тексте известные слова;
- ориентироваться в структуре текста: находить заголовки, начало и конец

- абзаца, подписи под рисунками и т.д.;
- выразительно и правильно читать вслух;
- ориентироваться в структуре предложения;
- определять значение новых слов по словообразованию и контексту;
- преодолевать направленность внимания на артикуляцию.

Перечисленные выше навыки призваны обеспечить протекание чтения как формы речевого общения и обучить учащегося оперировать языковым материалом в объеме предложений, смысловых кусков и несложных текстов. Тексты служат для презентации нового материала и развития технических навыков чтения.

С самого начала необходимо приучать учащихся читать по-разному, так как уже на начальном этапе должны развиваться все виды чтения. При этом одновременно решаются две задачи:

1. концентрируется внимание на навыках, обеспечивающих рецептивную сторону чтения;
2. одновременно внимание направляется на решение смысловых задач с целью понимания, осмысления и переработки информации.

Для развития техники чтения на начальном этапе могут использоваться следующие упражнения:

- чтение вслух выученных наизусть пословиц, поговорок, скороговорок, стихов, небольших диалогов;
- составление при помощи разрезной азбуки слов и предложений по теме;
- заполнение пропусков недостающими буквами;
- нахождение слова, которое содержит указанный звук;
- объединение слов текста в тематические группы;
- нахождение в тексте синонимов, антонимов и их письменная фиксация;
- заполнение пропусков в предложении (тексте) подходящими по смыслу словами;
- подбор к словам на иностранном языке эквивалентов на родном языке;
- чтение текста в установленное время;
- повторение за учителем текста по предложениям;
- нахождение в тексте предложения, в котором содержится ответ на вопрос учителя;
- дополнение указанных предложений.

На среднем и старшем этапах обучения осуществляется коррекция и совершенствование техники чтения.

Чтение вслух дает возможность усилить и упрочить произносительную базу, лежащую в основе всех видов речевой деятельности, что особенно важно на начальном этапе и не теряет актуальности для последующих этапов. При разумной организации чтение вслух может способствовать развитию умений и навыков говорения. Для этой цели можно использовать один-два абзаца и тщательно отработать этот отрезок текста, используя фонетическую разметку. Поэтому чтение вслух должно сопровождать весь курс обучения

иностранным языку, однако от этапа к этапу меняется его удельный вес по сравнению с чтением про себя. Чтение вслух является основной формой чтения на начальном этапе. Что касается чтения про себя, то здесь лишь закладываются его основы. На среднем этапе обе формы должны быть представлены в одинаковом объеме, на старшем – основной формой чтения является чтение про себя, но чтение вслух также имеет место.

При обучении чтению вслух на начальном этапе можно условно выделить дотекстовый и текстовый периоды. Цель дотекстового периода заключается в отработке графики. Графемы (буквы) вводятся в последовательности, позволяющей прочесть сначала слоги, а затем слова и словосочетания. Процесс элементарного синтеза сопровождается звукобуквенным анализом, способствующим упрочению графемно-фонемных связей. В дотекстовый период осваиваются также правила чтения. В дотекстовый период учащиеся учатся читать не только буквосочетания, слова, словосочетания, но и простые предложения: ударение, паузы и т.д. Введенные на уроке (на уроках) правила чтения можно упорядочить в виде таблицы с примерами, позже дать сводную таблицу с правилами чтения. Дотекстовый период длится, пока учащиеся читают отдельные элементы текста (слоги, слова, словосочетания и предложения), не отражающие ситуацию.

С появлением простых, но связных текстов наступает текстовый период, который распространяется на все этапы обучения. Задача текстового периода чтения вслух заключается в том, чтобы привести учащихся к синхронному (одновременному) восприятию и пониманию текста, при этом развитие восприятия осуществляется в единстве с решением смысловых задач. Для этого важно продолжать работу над графемно-фонемными ассоциациями, словесным и фразовым ударением, паузацией, мелодикой, беглостью чтения параллельно со стимулированием и контролем понимания. Разумеется, все эти компоненты обучения чтению вслух осваиваются на основе принципа аппроксимации. При обучении технике чтения обязательно образцовое чтение диктора или учителя, так как интонационное оформление учащиеся усваивают путем подражания. В обучении чтению текста вслух предлагается определенная последовательность [193]:

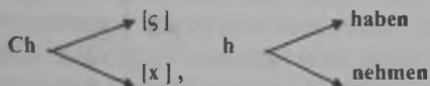
1. интонационная разметка текста, то есть расстановка ударения, деление предложения на синтагмы //, указание мелодии . Цель такой работы – подготовить учащихся к осознанной имитации;
2. коллективное чтение размеченного текста хором. Оно проводится на основе разметки и дирижирования учителя и способствует развитию осознанной имитации;
3. парное чтение, то есть обращенное друг к другу чтение. Оно направлено на лучшее понимание содержания текста и передачу его другому лицу;
4. индивидуальное шепотное чтение. Оно позволяет укрепить артикуляционные навыки;

5. индивидуальное контрольное чтение вслух. Оно завершает работу над чтением вслух и показывает ее результаты.

Эти пять режимов работы дают возможность **формировать у учащихся технические навыки чтения** за счет многократного чтения одного текста, но с разными заданиями. Такая детальная отработка техники чтения не проводится при работе со всеми текстами учебника, а лишь с теми, где можно показать суть нормативно-выразительного чтения.

Известно, что техника чтения не является достаточным условием понимания текста и связь между техническими навыками и пониманием не носит прямолинейного характера. Это практически означает возможность осмысления при недостаточно развитой технике чтения и, наоборот, возможность достижения определенного уровня в технике чтения при поверхностном (фрагментарном) понимании. Однако большой разрыв между технической и смысловой сторонами чтения невозможен, и основное место в этом диалектическом единстве принадлежит пониманию [37].

При обучении чтению иноязычного текста целесообразно учитывать также перенос навыков с родного языка, а потому **использовать сопоставительный метод**. Как известно, многие буквы русского и латинского алфавита совпадают. Это облегчает усвоение графических знаков. Трудности, возникающие при чтении иноязычных текстов, следует изолировать и предлагать учащимся последовательно, например графическое совпадение букв, которые в русском и немецком языках произносятся по-разному, немецкие: с, р, х, у; или несовпадение произношения одних и тех же букв в различных позициях:



Наличие произносимых букв: **h, e, c – wecken**. Необходимость различать большое количество буквосочетаний – **au, ei, ie, ch, sch, tsch, ck**; открытые и закрытые слоги, от которых зависит долгота и краткость гласных и смысл слов; непривычный для русских учащихся звук, передаваемый буквосочетанием „ng“ и так далее.

б) обучение разным видам чтения

Роль чтения в формировании личности школьника возрастает от этапа к этапу. Особенно велика его роль на старшем этапе. Поэтому одной из важнейших практических задач обучения иностранным языкам является обучение чтению как виду РД, как средству получения информации из печатного текста. Это **применение** уже сформированных произносительных, лексических и грамматических навыков с целью извлечения информации из текста. Для извлечения информации из текста учащиеся должны, прежде всего,

овладеть процессуальной стороной чтения, то есть техникой чтения, которая обеспечит и содержательно-смысловую сторону чтения. Чтобы приобщить учащихся к чтению на иностранном языке, необходимо стимулировать мотивацию чтения и обеспечить успешность его протекания при помощи соответствующих, специально продуманных коммуникативных заданий к текстам, которые должны быть связаны со смысловой стороной читаемого. Задания являются существенным рычагом управления чтением, стимулирующим и контролирующим понимание, они обуславливают также вид чтения. Поэтому формулировка заданий к тексту – очень ответственный момент. Они должны быть построены с учетом характера чтения как вида речевой деятельности, венцом которой является понимание. Основные компоненты чтения – текст, задание перед чтением и контроль понимания – должны соответствовать конкретному виду чтения. Методика обучения чтению зависит от вида чтения, от характера читаемого текста, от степени языковой трудности и этапа обучения иностранному языку.

При обучении детальному, изучающему чтению с элементами анализа и перевода задача учителя заключается в том, чтобы научить учащихся преодолевать языковые трудности. В процессе обучения ознакомительному чтению учитель учит обходить трудности. В этом и заключается специфика обучения изучающему и ознакомительному чтению. Учитель должен обратить внимание на соотношение известных и неизвестных слов в тексте и на его возможную синтаксическую сложность. Эти соотношения регламентируются программой. Если неизвестных слов очень много, то резко падает интерес к чтению, информативное чтение превращается в учебное чтение, которое является для учащегося уже пройденным этапом. Для понимания неизвестных слов необходимы умения языковой догадки, которые специально формируются для информативного чтения. Другое важное умение, которому следует специально учить, – это умение вычленять из текста смысловую информацию. Для этого необходимо усвоить некоторые закономерности построения предложения и текста в целом. Список базисных умений для формирования информативного чтения во многом совпадает с базисными умениями аудирования (см. главу по аудированию). По мере продвижения учащихся в изучаемом языке предполагается самостоятельное преодоление языковых трудностей. При работе с рецептивным лексическим и грамматическим материалом необходимы яркие ориентиры, которые помогают запоминать формальные опознавательные признаки грамматической структуры или лексические единицы. Вместо традиционных описательных грамматических правил используются обучающие правила-инструкции, которые представляют собой алгоритм учебных шагов школьника и тем самым

облегчают узнавание и восприятие новых явлений. Учащимся предлагаются также задания на рациональное пользование двуязычным словарем. Оно заключается в ограниченном числе обращений к словарю, в экономичности операций по нахождению слова в словаре. Необходимо подчеркнуть, что работа со словарем не лишает чтение коммуникативной направленности, а, напротив, способствует формированию умения извлекать информацию. Перевод служит средством понимания читаемого и носит выборочный характер.

При изучающем чтении языковые задания предшествуют заданиям смыслового характера. Обучение чтению с полным пониманием содержания строится преимущественно на относительно несложных аутентичных текстах. Содержание читаемого должно удовлетворять основным познавательно-коммуникативным потребностям и интересам школьников. В реальной жизни этот вид чтения чаще всего связан с учебной и профессиональной деятельностью. Для достижения полного, детализированного понимания читаемого необходимы достаточно широкие знания лингвистических особенностей изучаемого языка, что вызывает большую концентрацию трудностей.

Задачи этого вида чтения и учебные действия, подлежащие формированию: полно и точно понять содержание текста, чтобы

- получить информацию о...;
- сравнить полученную информацию со своим жизненным опытом;
- передать устно (письменно) информацию другим с опорой на текст;
- оценить, выразить свое мнение;
- прокомментировать (объяснить) те или иные факты, описанные в тексте;
- обсудить содержание текста;
- анализировать отдельные места текста, чтобы лучше понять его;
- делать выборочный перевод в тех же целях;
- раскрывать причинно-следственные связи;
- составлять план, схемы, таблицы;
- выявлять имплицитную информацию;
- понимать содержание, опираясь на фоновые знания, широкий контекст, на экстралингвистический аппарат текста и шрифтовые выделения.

Упражнения для обучения изучающему чтению [37]:

- распределите факты текста по степени важности;
- назовите данные, которые вы считаете особо важными. Обоснуйте свое решение, добавьте факты;
- найдите в тексте данные, которые можно использовать для выводов или аннотации;
- составьте аннотацию (реферат);
- поставьте вопросы к основной и детализирующей информации;
- напишите тезисы по содержанию прочитанного;
- составьте письменную оценку (рецензию);
- заполните пропуски недостающими словами;

- переведите на родной язык указанные абзацы (части текста) и др.

Ознакомительное чтение предлагается проводить на аутентичных материалах, отражающих особенности быта, жизни, культуры СИЯ. Язык текстов должен быть в основном нормативным, лишенным диалектических особенностей, чрезмерной идиоматичности и образности, а содержание текстов – соответствовать возрастным особенностям и интересам учащихся. В ознакомительном чтении языковых заданий немного. Это объясняется тем, что ознакомительное чтение строится в основном на усвоенном языковом материале. **Языковые задания в связи с ознакомительным чтением сводятся к стимулированию языковой догадки.** Для того, чтобы придать ознакомительному чтению целостный характер, в настоящее время все больше практикуется сообщение незнакомого языкового материала на полях или в сносках. Все лексические и структурные трудности снимаются постраничными примечаниями. Понимание облегчается и обильными иллюстрациями.

Процесс понимания представляет собой определенную последовательность действий, которыми можно и нужно методически управлять. Для обучения пониманию текста важно научить искать соответствующие опоры: лексические, грамматические, логико-смысловые. Понимание текста не завершается процессом извлечения информации, а требует дальнейшего применения полученных знаний. А.А. Леонтьев считает, что понято то, что может быть иначе выражено. То есть ученик понял смысл текста, если он может пересказать содержание текста другими, собственными словами. Следовательно, процесс понимания текста, по Леонтьеву, включает перевод смысла этого текста в другую вербальную форму. Чтобы изложить своими словами содержание прочитанного, учащиеся обучаются правильному **комбинированию и перекомбинированию** изолированных языковых единиц, отдельных словосочетаний и предложений.

Задачи этого вида чтения и учебные действия, подлежащие формированию:

- определить тему (о чем идет речь);
- выделить основную мысль;
- выбрать главные факты из текста;
- прогнозировать содержание по заголовку, по началу текста;
- разделить текст на законченные смысловые части;
- узнавать знакомые слова и грамматические конструкции в тексте;
- догадаться о значении отдельных слов, несущих ключевую информацию, на основе сходства с родным языком, по словообразовательным элементам, по контексту;
- обходить незнакомые слова, не мешающие пониманию основного содержания текста;
- пользоваться в процессе чтения сносками, лингвострановедческим комментарием и в случае необходимости – словарем, справочной литературой;
- отделять основную информацию от второстепенной;

- использовать ключевые слова, реалии как опоры для понимания;
- устанавливать логическую/хронологическую связь фактов и событий;
- обобщать данные, изложенные в тексте, делать выводы из прочитанного;
- выписывать из текста наиболее значимую информацию с целью использования ее в других видах деятельности (в проектной работе, в коммуникативной игре и т.д.);
- классифицировать/группировать информацию по определенному признаку;
- оценивать новизну, важность, достоверность изложенных в тексте фактов.

Упражнения для обучения ознакомительному чтению:

- прочитайте план/утверждение, определите, соответствует ли он/она последовательности изложенных в тексте фактов;
- расположите вопросы (заголовки), данные в ключе, в последовательности, соответствующей содержанию текста;
- выберите правильный ответ из 3-4 вариантов;
- найдите в тексте ответ на вопрос, поставленный в заголовке;
- составьте план текста;
- найдите основную мысль в начале, середине и конце текста;
- подчеркните в каждом абзаце одно-два предложения, которые можно было бы опустить как несущественные;
- просмотрите текст и озаглавьте его;
- перечислите факты, которые вы хотели бы запомнить;
- составьте аннотацию/краткий реферат прочитанного;
- передайте содержание текста в устной/письменной формах;
- составьте выводы на основе прочитанного;
- назовите наиболее интересные вопросы/данные, содержащиеся в тексте. Укажите, где можно использовать эти сведения;
- укажите, какая из двух аннотаций передает содержание точнее;
- составьте на основе содержания текста схему, диаграмму, анкету и др.

Необходим также специальный комплекс упражнений, направленных на обучение приемам свертывания и расширения текста. Таким образом достигается качество речевого творчества.

Суммируем все вышеизложенное в обобщающей таблице.

В поисковом чтении языковые задания не предусматриваются. Основная цель поиска – содержательная информация. При этом исходят из предположения, что для поиска языковой опыт учащихся достаточен. Темп чтения быстрый. Для успешности обучения данному виду чтения необходимы знания структурно-композиционных особенностей текстов и использование экстралингвистических и когнитивных опор текста.

Умения, лежащие в основе данного вида чтения:

- определять структурно-композиционные особенности текста;
- выделять информацию, относящуюся к определенной теме/проблеме;
- находить нужные факты/данные;

Чтение с пониманием основного содержания текста (ознакомительное чтение)

Характер текста	Коммуникативные задачи	Осуществляемые действия	Задания на выявление понимания основного содержания текста
<p>Несложные аутентичные тексты, характеризующиеся нормативным языком: прагматические (вывески, объявления, меню, расписания и т.п.); публицистические (газетные и журнальные статьи); художественные, научно-популярные</p>	<p>Определить тему. Выделить основные факты из текста, опуская второстепенные. Ощутить эмоциональное воздействие от прочитанного текста (интерес, удовольствие). Выразить свое отношение к прочитанному.</p>	<p>Прогнозировать содержание по заголовку, началу текста. Делить текст на смысловые части. Догадаться о значении отдельных незнакомых слов (по контексту, сходству с родным языком, по словообразовательным элементам). Не вникать в значение незнакомых слов, не мешающих пониманию основного содержания. Пользоваться в процессе чтения сносками, лингво страноведческим комментарием, словарем, справочником (если в этом есть необходимость), чтобы понять основное содержание текста.</p>	<p>Определить, соответствует ли данная в задании информация содержанию текста или не соответствует. Отобрать из данных рисунков те, которые иллюстрируют текст. Выбрать из нескольких заголовков наиболее подходящий. Подобрать к данным вопросам относительно общего содержания текста правильные ответы (из приведенных в задании). Выбрать из данных оценочных суждений то, которое соответствует вашему мнению о прочитанном. Кратко передать на родном языке основное содержание текста. Выразить на родном языке свое мнение.</p>

- подбирать и группировать информацию по определенным признакам;
- прогнозировать содержание целого текста на основе реалий, терминов, географических названий и имен собственных;
- находить абзацы/фрагменты текста, требующие подробного изучения;
- составлять рабочие материалы для использования их в проектах, ролевых играх и т.д.

Упражнения для обучения поисковому чтению предполагают многократное возвращение к тексту с различными коммуникативными заданиями. Они фиксируют внимание на содержательной стороне текстов:

- определите тему/проблему текста;
- определите, освещены ли в тексте указанные вопросы;
- найдите в тексте основной довод в пользу заголовка;
- прочитайте два текста на одну тему, назовите расхождение в содержании;
- найдите на указанной странице характеристики действующих лиц, инструкцию, рецепт, рекомендации и т.д.;
- просмотрите аннотацию, определите, соответствует ли она содержанию текста;

- найдите абзацы, посвященные указанной теме;
- найдите в тексте ответы на вопросы;
- найдите абзац, который иллюстрирует рисунок;
- найдите в тексте факты, которые автор относит к положительным/отрицательным;
- разделите текст на части в соответствии с пунктами плана;
- выразите свое мнение о содержании текста и соотнесите его со своим собственным опытом и др.

В профессиональной и учебной сферах реальной жизни часто приходится конспектировать тексты, проникая в их суть, выделяя существенное. В результате такой переработки получается **вторичный текст**, в котором наглядно представлены основные идеи первичного текста. В зависимости от коммуникативной задачи при этом используются разные формы компрессии (сокращения, сжатия) текста: **рефераты, аннотации, резюме, рецензии.**

Реферат знакомит читателя с основным содержанием оригинала. Обычно рефераты составляются в связи с научно-популярной литературой. **Аннотация** – это предельно краткое изложение главного смысла текста, она включает в себя проблематику текста, его новизну и ценность для читателя. **Если реферат дает представление о содержании оригинала, то аннотация – только о его тематике.** Содержание текста в аннотации излагается своими словами, в реферате используется преимущественно язык оригинала. **Рецензия** выражает оценку произведения читателем, в ней приводятся конкретные факты из первичного текста для доказательства своего мнения. Она передает аргументированное мнение о содержании исходного текста, представляет собой свободное высказывание, в котором приводятся цитаты из текста для обоснования отдельных положений. Для составления рецензии на иностранном языке необходимо снабдить учащихся языковым и речевым материалом для выражения своего отношения к произведению и его оценки. **Резюме** содержит выводы из содержания оригинала.

При овладении чтением на иностранном языке компрессия текста чрезвычайно полезна. Сам процесс сжатия текста, перебор и отбор основных фактов и идей исходного текста является активным мыслительным процессом, при котором происходит глубокое проникновение в смысл. Результат компрессии исходного текста, выделение его квинтэссенции (самого главного, наиболее существенного) – это наглядное свидетельство его понимания/непонимания.

Кроме того, вторичные тексты могут быть использованы учащимися при подготовке устного высказывания на соответствующую тему. Занятия различными формами компрессии текста необходимо начинать уже на среднем этапе, увеличивая их удельный вес на старшем этапе. Как показывает опыт лучших учителей, учащиеся с интересом занимаются компрессией текстов, так как этот вид деятельности соответствует их растущему интеллекту. Если его проводить регулярно, с постепенным нарастанием трудностей, то учащиеся

будут заметно прогрессировать, что, в свою очередь, повысит мотивацию чтения.

Контролирующие упражнения могут как бы входить в программу действий с текстом и могут выступать и в качестве самоцели. Контроль прочитанного необходимо проводить в строгом соответствии с коммуникативной задачей, видом чтения и характером текста. В целом к контрольным упражнениям в чтении могут быть предъявлены те же требования, что и к контрольным упражнениям в аудировании.

в) чтение как средство обучения

Чтение как средство обучения помогает **усваивать новый учебный материал** через зрительное восприятие и способствует также развитию других видов РД. Чтение вслух служит средством совершенствования произносительных навыков и прежде всего обучению интонации. Чтение широко используется для лучшего овладения лексикой. Значение слова, его графическая и грамматическая формы усваиваются лучше, если оно многократно встречается в разнообразных печатных текстах. Чтение – это средство расширения потенциального словаря при помощи приемов языковой догадки. Чтение способствует более прочному овладению грамматикой, так как понимание достигается при чтении благодаря узнаванию грамматических форм, грамматических сигналов и грамматической структуры предложения. Следовательно, можно утверждать, что **чтение создает благоприятные условия для запоминания и для более прочного усвоения языкового и речевого учебного материала**. Кроме того, чтение является важным **средством формирования умений в говорении**. Читая разнообразные тексты, учащиеся овладевают особенностями и логикой их построения и могут перенести это на построение собственных устных монологических высказываний.

Для обучения диалогической речи берется краткий диалог-образец. Учащиеся отрабатывают его выразительное чтение, затем учат наизусть и только потом приступают к дальнейшей его переработке. Аудирование и чтение роднит их принадлежность к рецептивным видам РД, а также совпадение их речевых механизмов, близость и общность базисных умений, направленных на извлечение поступающей информации. Совершенно очевидно, что чем больше читает ученик, тем легче ему овладевать аудированием, и наоборот.

Следовательно, чтение можно рассматривать и как средство обучения аудированию. То же самое можно сказать и о связи чтения и письма.

§ 5. Структурно-смысловая организация текста

Материалом для обучения чтению как сложному целевому умению является

текст. Под **текстом** понимается связная речь, составляющими которой является ряд последовательных, имеющих разную смысловую весомость (значимость) высказываний, которые образуют суммарный (интегральный) смысл текста (А.А. Леонтьев). Текстуальные отношения – это прежде всего иерархические семантико-смысловые отношения. Текст является единицей общения, комплексно решает все цели обучения иностранному языку. Текст признается высшей единицей коммуникации, а потому он обязательно преследует определенную коммуникативную цель, выражает конкретное коммуникативное намерение.

Элементарным смысловым образованием текста является предложение, высшим смысловым образованием является **текст в целом**. Промежуточное, срединное смысловое образование (звено, слой) текста – это **смысловые куски**. Для того, чтобы целенаправленно формировать у учащегося собственную программу действий с текстом, то есть в методических целях, рекомендуется рассматривать следующие уровни смысловых образований текста: **уровень словосочетания, уровень предложения, уровень смыслового куска или высказывания и уровень текста в целом**.

На процесс понимания влияет логика построения текста. Любой текст имеет сложную основополагающую структуру и состоит из целого ряда взаимосвязанных элементов. Учащиеся должны понимать, что смысловая нагрузка текстовых фрагментов неодинакова. Работа по нахождению этих фрагментов очень важна. Процесс деления текста на самостоятельные смысловые отрезки сопровождается нахождением ключевых слов и фраз, строевых элементов, обеспечивающих связность текста, его логическое построение. В результате анализа производится отбор главных и второстепенных в содержательном отношении фрагментов.

Содержание текста материализуется во внешней форме. К проявлению **внешней формы** относятся деление текста на разделы, параграфы, красная строка, заголовки и подзаголовки, использование различных шрифтов, нумерация. **Внутренняя форма** текста связана с содержанием, со своеобразием развития мыслей. Содержание определяет логическую структуру текста. Комплекс основных смысловых компонентов текста включает **тему, главную мысль**, или замысел автора, подтемы и **проблему произведения**. **Тема текста** (о чем?) и **главная мысль** (замысел автора) являются ведущими смысловыми компонентами текста. Тема текста является центром, связывающим его подтемы, которые образуют иерархическую систему смыслообразования. **Тематическая иерархия текста**: в тексте можно выделить сквозную тему или основную тему, тему первого ранга, субтему (второй ранг), локальные темы и микротемы. **Тема** – это концентрат **общего содержания** текста. Она организует слова и словосочетания текста в

определенные семантические классы по их коммуникативной функции. Следовательно, языковые единицы текста классифицируются не с точки зрения их формальных свойств, а с точки зрения выражаемого ими содержания. Выделяются слова и словосочетания, которые являются ключевыми для основного смыслового содержания, слова, несущие второстепенную смысловую нагрузку в тексте, слова и словосочетания, устанавливающие логические связи с предыдущим контекстом или в пределах одного предложения, например: следовательно, другими словами, с этой целью, который и т.д.; и другие семантические классы слов и словосочетаний. Между заголовком и основной темой существует самая непосредственная связь, так как заголовок задает тему текста, а далее следует ее развитие. В методическом плане заголовок – это сильная позиция текста, он является первичным смысловым ориентиром в работе над ним.

Заголовок служит также установкой на понимание, направляет и ориентирует мыслительную деятельность читающего, дает ему первоначальную информацию о тексте. Заголовок отражает суждение автора текста о помещенной в нем информации. Тема формулируется преимущественно в тексте и заголовке, главная мысль или идея находит отражение чаще всего только в тексте. При отсутствии заголовка тему текста можно определить, обратив внимание на так называемые топикальные или номинационные цепочки, которые не случайно называют тематическими словами текста. В состав тематических слов входят слова, относящиеся к определенной предметной области, которая отражена в теме текста. В составе заголовка, как правило, фигурируют главные тематические слова, ключевые слова текста. Тематические слова текста связаны с его темой и сообщают о ней фрагментарные отрывочные сведения.

Поэтому по тематическим словам можно определить содержание текста и его тему. Вместе с сильными позициями текста тематические слова относятся к его важнейшим смысловым ориентирам. Сигналами структурной связи между предложениями служат местоимения и местоименные наречия, выбор артикля, употребление времен и многое другое. Они активно участвуют в установлении левосторонних и правосторонних связей между предложениями, составляющих высказывание, и выполняют текстообразующую функцию.

Изучение закономерностей структурно-смысловой организации текста способствует решению методических вопросов, связанных с созданием целенаправленной серии упражнений для работы над текстом, которая преследует задачу научить школьников правильно и быстро вычленять основные структурно-смысловые компоненты текста. Кроме того,

знание структурно-смысловых особенностей текстов имеет большое значение для организации самостоятельной работы учащихся.

Задания для обсуждения и самоконтроля

Проинформируйте друг друга о:

- 1) содержания обучения чтению;
- 2) технологии обучения чтению на начальном этапе;
- 3) классификация видов чтения в современной методике;
- 4) уровнях понимания текста;
- 5) трудностях обучения чтению текста с элементами анализа и перевода и их преодолении.

Практические задания

1. Проведите сравнительный анализ двух-трех текстов для ознакомительного и изучающего чтения и упражнений к ним.
2. Сравните упражнения в **Книге для учителя** и в учебнике.
3. Определите, помогают ли упражнения к текстам, предлагаемые в **Книге для учителя** и учебнике, преодолевать выявленные трудности.
4. Как осуществляется обучение чтению с помощью действующих УМК на начальной и старшей ступени?
5. Проследите за изменением содержания задач по обучению чтению на различных этапах обучения.
6. Проанализируйте формулировки методических задач по обучению чтению в различных классах.
7. Проанализируйте способы использования чтения в качестве средства обучения.
8. Выберите текст для домашнего чтения в ... классе и спланируйте самостоятельно фрагмент урока с использованием этого текста:
 - а) определите формы проверки понимания прочитанного;
 - б) спланируйте работу по расширению потенциального словаря в связи с прочитанным текстом. Опишите специфику работы над домашним чтением.
9. Прочитайте текст ... из учебника 8 класса, определите вид чтения. Сформулируйте основные задачи работы над текстом и основные виды методической работы по снятию лексико-грамматических трудностей текста.
10. Разработайте фрагмент урока по проверке навыков и умений чтения вслух и про себя.
11. Проанализируйте тексты для чтения учебника ... класса. Определите назначение каждого текста, специфику подготовительной работы и упражнений по каждому виду чтения.
12. Выделите приемы проверки понимания читаемого, используемые

авторами учебника. Подберите из методической литературы другие возможные приемы проверки читаемого.

13. Опираясь на изученную методическую литературу, спланируйте самостоятельно фрагмент урока:

- а) по обучению чтению вслух;
- б) фрагмент урока, посвященный обучению коммуникативному чтению;
- в) фрагмент урока, посвященный обучению чтению со словарем;
- г) фрагмент урока, посвященный использованию чтения в качестве средства обучения устной речи.

ГЛАВА XIII

ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМУ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В ШКОЛЕ

- § 1. Место и роль письма в обучении иностранному языку. Задачи обучения письму.
- § 2. Краткая психологическая характеристика письма как формы письменного общения.
- § 3. Обучение технике письма.
- § 4. Письмо как цель обучения. Обучение иноязычной продуктивной коммуникативной письменной речи в школе.
- § 5. Проблемы обучения современной письменной коммуникации.

При чтении главы обратите внимание на следующее:

- 1. В чем суть письма как вида речевой деятельности?
- 2. Что входит в понятие письменной формы коммуникации и в чем значение овладения ею в современном мире?
- 3. Какие компоненты входят в содержание обучения письму?
- 4. Чем отличается графическая система родного и изучаемого иностранного языка?
- 5. Что понимается под техникой письма?
- 6. Какие существуют суждения методистов о целесообразности использования письменных форм проверки знаний, навыков и умений учащихся в устной речи?
- 7. Какие иноязычные знания, навыки и умения можно проверить с помощью письменных видов контроля?

§ 1. Место и роль письма в обучении иностранному языку. Задачи обучения письму

Письмо возникло на базе звучащей речи как способ сохранения речевых произведений во времени, как хранилище человеческих знаний и накопленного опыта, как зеркало культуры и традиций каждой страны.

Долгое время обучению письму в общеобразовательной школе придавалось второстепенное значение. Письмо выступало лишь как средство обучения другим видам речевой деятельности, как средство, позволяющее учащимся лучше усвоить программный языковой материал, и средство контроля сформированности речевых навыков и умений. Действительно, в этом плане значение письма трудно переоценить. Но сегодня представляется необходимым **реабилитировать** письмо и **вернуть** ему законное место среди таких видов речевой деятельности, как говорение, аудирование и чтение. В настоящее время отношение к письму и обучению учащихся умениям выражать свои мысли в письменной форме решительно изменилось. **Письмо как цель обучения** присутствует в программах для всех типов учебных учреждений, на всех этапах обучения ИЯ. Сегодня мы постоянно сталкиваемся с тем, что умения

письменной речи (ПР) стали широко востребованными и обрели в современном мире статус наиболее профессионально значимых, так как компьютерная связь, которая является сегодня главным инструментом профессиональных контактов, вывела письменную коммуникацию на первый план. Письмо – это продуктивная аналитико-синтетическая деятельность, связанная с порождением и фиксацией письменного текста. В новых УМК особое место отводится обучению творческому (креативному) письму [83]. В них последовательно, от урока к уроку, ведется работа по обучению письменной речи в различных формах: дружеские письма, электронные и другие сообщения, деловые письма, резюме и заявления о приеме на работу, сочинения-рассуждения, сочинения-повествования, сочинения-характеристики, обзоры книг и фильмов. Нет нужды доказывать, что развитие подобных навыков письма учащихся имеет большое практическое значение. Задания на обучение творческому письму снабжаются четкими инструкциями и примерами правильного письма, что позволяет ученикам успешно освоить изучаемый материал и дает хорошие ориентиры в этом виде РД.

На старшем этапе при работе с иноязычным текстом необходимо обучать школьников составлению реферата и аннотации. Для такой письменной работы используются общественно-политические, научно-популярные и публицистические тексты, поскольку они позволяют формировать умения, необходимые каждому образованному человеку. Реферирование и аннотирование представляют собой различные виды компрессии текста. Они включают письмо как один из компонентов сложной деятельности, которая подразумевает, кроме того, чтение и анализ текста, а иногда и перевод. Компрессия текста совершенно необходима для конспектирования первоисточников, изложения полученной информации, обзора в области науки, техники, педагогики, литературы, средств массовой информации и т.д. В учебном процессе компрессия текста позволяет развивать навыки говорения и письма, совершенствовать навыки чтения и осуществлять контроль работы учащихся с текстом. Конспекты, рефераты и аннотации являются наиболее широко распространенным продуктом компрессии текста.

Письмо представляет собой продуктивный вид РД, объектом которого является письменная речь. Письменная речь – это процесс выражения мыслей в графической форме, это способность пользоваться системой письменного языка для осуществления коммуникации (общения). Таким образом, под письменной речью понимают относительно самостоятельный вид РД, направленный на выражение мыслей в письменной форме.

Термин письмо понимается нами в широком смысле слова. Это и одна из форм письменного общения, и техника письма, включающая графику, каллиграфию, орфографию и пунктуацию, то есть технологический,

процессуальный аспект письма. Таким образом, при обучении письму следует различать:

а) овладение графической, а затем орфографической системами иностранного языка;

б) овладение письменной речью как средством коммуникации.

В качестве конечных требований в области обучения письму выдвигается развитие у учащихся умений письменно выражать свои мысли. По окончании базового курса в рамках наиболее типичных ситуаций общения учащиеся должны уметь:

1. делать выписки из текста;
2. составлять и записывать план прочитанного или прослушанного текста;
3. написать короткое поздравление, выразить пожелание;
4. письменно заполнить формуляр: указать имя, фамилию, пол, возраст, гражданство, адрес и др.;
5. написать личное письмо: расспросить адресата о его жизни, делах, сообщить о себе, выразить благодарность, употребляя формулы речевого этикета.

По окончании обучения на профильно ориентированном этапе учащиеся должны уметь:

- описывать события, факты, явления;
- сообщать, запрашивать информацию;
- выражать собственное мнение;
- комментировать события и факты, используя эмоционально-оценочные языковые средства;
- составлять план или тезисы для устного сообщения;
- создавать вторичные тексты (рефераты, аннотации);
- фиксировать фактическую информацию при восприятии устного или печатного текста;
- делать учебные записи для себя с целью организации собственной речевой деятельности.

Основными письменными произведениями будут: личное и официальное письмо, сообщение, сочинение, описание, рецензия, изложение, аннотация, реферат, проектная и курсовая работа.

§ 2. Краткая психологическая характеристика письма как формы письменного общения

Письменная фиксация информации как комплекс сложных речевых навыков во многом совпадает с порождением устных высказываний. Пишущий проходит путь от мысли в форме внутренней речи к языковым средствам. Механизм внутренней речи, то есть составление внутреннего плана или конспекта будущего текста, играет в процессе письма значительную

роль. При письменном высказывании мыслей, как и при говорении, функционируют одни и те же переходы между внешне выраженными и внутренне произносимыми языковыми формами. При письме осуществляется переход от слова, произносимого вслух или про себя, к слову видимому. В процессе говорения действует переход от слова, произносимого про себя, к слову, произносимому вслух. Внутренняя речь имеет разную степень интенсивности, что зависит от уровня владения языком и сложности порождаемого письменного текста. Из всех форм устного и письменного общения письмо и говорение наиболее взаимозависимы. Тесная связь между ними проявляется в близости моделей порождения, о чем упоминалось выше, а также в корреляции психологических механизмов – речевого слуха, прогнозирования, памяти, артикулирования и внимания. Разница между устным и письменным высказыванием сводится к тому, что в устном высказывании общение завершается передачей информации, причем этот процесс отличается большей степенью автоматизации, при которой содержание высказывания и его языковое оформление передаются синхронно. **Письмо – это дистантная форма общения.** Она рассчитана на реципиентов, не связанных с автором письменного текста общностью языковых средств и ситуацией непосредственного общения. Письмо лишено и паралингвистических средств, которые значительно облегчают устное общение. С учетом вышесказанного письменный текст должен быть развернутым, логичным, точным и последовательным, с более тщательным отбором лексических и грамматических средств. Отсутствие партнера по общению и соответственно жестов, мимики и др. накладывает отпечаток на выбор языковых средств и знаков пунктуации, которые выполняют роль заместителей реальной паралингвистической ситуации, характерной для устной речи. Используя пунктуационные знаки, пишущий обращает внимание читающего на те факты, которые он считает особо важными. Наиболее часто употребляются с этой целью восклицательные знаки со скобками. По мнению некоторых авторов, восклицательный знак обладает сходством с такими лексическими средствами, типа: **обратите внимание, еще раз повторяю/подчеркиваю и т.д.** Разные оттенки дополнительной информации передаются с помощью многоточия, двух восклицательных знаков, сочетанием восклицательного знака с вопросительным и т.д. Все перечисленные средства употребляются для облегчения адекватного понимания письменного текста реципиентом. В отличие от говорения или слушания письмо – процесс более медленный, так как при порождении текста пишущий может изменить первоначальный замысел, скорректировать содержание, дополнить или видоизменить его. Связь письма с чтением объясняется тем, что обе формы общения базируются на графическом коммуникативном коде, хотя преследуют при этом разные цели. Письмо является не только способом контроля прочитанного, но и **средством обучения чтению.** Автоматизация звуко-буквенных соответствий, закрепление с помощью письменных упражнений языкового и

речевого материала совершенствуют технику чтения и способствуют успешному развитию умений извлекать и фиксировать информацию из печатного текста.

§ 3. Обучение технике письма

Работа над техникой письма предполагает развитие навыков каллиграфии, графики, орфографии и пунктуации. Формирование навыков каллиграфии и графики осуществляется на начальном этапе. Формирование навыков каллиграфии связано с обучением школьников правильному начертанию букв и разборчивому письму. Графика изучает средства обозначения звуков, а орфография – правила написания слов, то есть правила практического употребления этих средств. Для обозначения звуков (фонем) в письменной речи используются графические знаки, которые называют буквами (графемами). Графема – это буква или буквосочетание с диакритическим знаком или без него, обозначающие определенный звук (диакритический знак – различительный знак при букве, указывающий на то, что ее надо читать иначе, чем без него, например, в русском письме диакритическим знаком являются две точки над е – л, в немецком – умлаут, h, e для указания на долготу гласного), т.е. графема – это графические единицы для обозначения звуков языка средствами алфавита, например, графемы, обозначающие гласные звуки: a, aa, ah, au, ä, äh, äu, eh, eu и т.д., графемы, обозначающие согласные звуки: b, bh, chs, ck, dd, dt, ng, nn, dt, st, ts и т.д. Основой графики является алфавит. Изучаемые в школе языки: английский, немецкий – пользуются латинской графикой.

Графика языков существует в двух вариантах: печатном и рукописном. Каждый из них, в свою очередь, имеет прописные и строчные буквы. Таким образом, каждая графема представлена набором алфавитных единиц. Звуковая система языка богаче, чем графическая.

Поэтому очень мало букв, которые соответствовали бы только одному звуку. Буквы могут передавать разные звуки в зависимости от позиции в слове и его семантики.

Трудности овладения графикой и каллиграфией объясняются рядом причин:

- несовпадением алфавитов в родном и изучаемых иностранных языках (кириллица – латиница);
- расхождением в формах написания букв, имеющих в родном и иностранных языках;
- несоответствием во всех языках звуков и букв. Во многих случаях количество звуков в слове меньше, чем количество букв, например: springen, Katze и т.д.;
- полисемией графем, то есть написанием букв и буквосочетаний,

обозначающих разные звуки, например с – [k], [s]; х – [ks], [z]; ch – [ç], [x]; и др.

- наличием синонимических буквенных обозначений: s – ß – ss; ch –sch – sh и др.
- расхождением в начертаниях печатных и прописных букв, заглавных и строчных букв.

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

- правильное написание прописных и строчных букв;
- владение буквосочетаниями и звуко-буквенными соответствиями;
- корректное написание наиболее употребительных слов, вошедших в продуктивный словарь учащихся;
- правильное употребление точки, запятой, восклицательного и вопросительного знаков в конце предложения;
- написание букв с диакритическими знаками, что особенно характерно для французского языка.

Для формирования технических навыков письма предусматривается целый комплекс упражнений, при этом особое место в области развития каллиграфических и графических навыков занимает работа над теми явлениями (буквами, буквосочетаниями), которые отсутствуют в родном языке обучаемых или в которых отдельные элементы совпадают с элементами букв, буквосочетаний в родном языке. В остальных случаях имеет место перенос навыков письма, сформированных на базе родного языка. Для развития графических и каллиграфических навыков рекомендуются следующие упражнения:

- начертание букв, буквосочетаний и слов по образцу, данному в печатном и прописном вариантах;
- списывание с выполнением определенных заданий: подчеркивание указанных графем, поиск пропущенных в слове букв, подбор синонимов или антонимов к указанным словам и др.;
- звуко-буквенный и слоговой анализ с использованием настенных таблиц, разрезной азбуки.

В результате выполнения этих упражнений учащиеся должны научиться четко различать буквы и звуки, членить слова на слоги:

- группировка слов по определенным признакам, например: запись в два столбика слов с долгими и краткими гласными, с одним и двумя слогами, запись цифр словами; выписывание из текста слов, относящихся к одной теме и др.;
- конструирование слов из букв и слогов.

Обучение каллиграфии, графике и пунктуации должно опираться на опыт, приобретенный в родном языке, и на чтение. Из родного языка заимствуется ряд общеучебных умений, необходимых для осуществления письма: положение рук, тетради, умение пользоваться прописями и разрезной

азбукой. Обучение письму осуществляется в тесном взаимодействии с обучением чтению: все, что пишется, – читается, почти все, что читается, – пишется, точнее, списывается полностью или частично. Одновременное обучение письму и чтению позволяет эффективнее овладеть звуко-буквенными соответствиями. Опыт обучения показывает, что чтение выступает как надежное средство развития навыков письма. В самом начале обучения все письменные упражнения сопровождаются проговариванием, так как психофизиологические механизмы письма основаны на взаимодействии двигательного-моторного, речемоторного и зрительного анализаторов.

Существенное место занимает работа над орфографическими навыками. Орфографические навыки базируются на принципах написания слов, принятых в конкретном языке. Так, например, в основе немецкой орфографии лежат два принципа – морфологический и фонетический. Некоторое распространение получили также исторический и иероглифический принципы. Применительно к немецкой орфографии морфологический принцип следует считать основным. Его сущность заключается в том, что каждая значимая часть слова (приставка, корень, суффикс) пишется всегда одинаково, независимо от фонетических условий, в которые они попадают. Фонетический принцип орфографии – как слышишь, так и пишешь. Естественно, что легче всего усваивается написание слов, подчиняющихся фонетическому принципу, и труднее – тех слов, в которых имеются графемно-фонемные несоответствия. Сущность исторического принципа состоит в том, что написание отдельных слов не соответствует морфологическим или фонетическим фактам современного языка и оправдывается лишь исторически: **Vater, Theater, Bibliothek, Physik**. Исторический принцип написания характерен для английского и французского языков, что значительно осложняет формирование орфографических навыков в этих языках, так как наиболее сложной является та орфография, в которой этот принцип доминирует.

Слова, обусловленные историческим принципом написания, должны заучиваться наизусть. Иероглифический (смыслоразличительный) принцип заключается в том, что одинаково звучащие слова пишутся по-разному для того, чтобы их можно было различить по буквенному составу: **Seite-Saite; Meer-mehr; Lied-Lid**. Формированию у учащихся орфографических навыков способствуют все лексико-грамматические упражнения, выполняемые письменно: списывание, выписывание слов, словосочетаний, предложений, целого текста с целью закрепления лексических и грамматических явлений; упражнения на подстановку, на завершение предложений; письменные ответы на вопросы с использованием определенной лексики или грамматики и т.д.

Для формирования у учащихся орфографических навыков рекомендуется также использовать следующие специальные упражнения:

- копирование текста, то есть списывание с целью усвоения основных правил орфографии и пунктуации;
 - списывание, осложненное дополнительными заданиями, например подчеркиванием указанных букв или буквосочетаний, заполнением пропусков недостающими буквами или словами с трудным написанием и др. Списывание с дополнительными заданиями практикуется на всех этапах обучения, но наибольшее применение оно находит на начальном этапе;
 - орфографические игры: кроссворды, загадки, цветное лото;
- диктанты: слуховой, зрительный, самодиктант.

Слуховой диктант является надежным средством контроля сформированности навыков орфографии и пунктуации. Он должен проводиться на связном тексте, имеющем доступное содержание. Текст читается вслух, затем материал диктуется по предложениям, каждое из которых предъясняется один раз.

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

Самодиктант сводится к записи учащимися текста или стихотворения, выученного наизусть. Учащиеся заранее предупреждаются о предстоящем диктанте, так как установка на преднамеренное запоминание правил орфографии способствует закреплению написанию слов и предложений.

Диктантам, как и всем другим упражнениям, можно придать игровой, творческий характер. Например, короткий текст в нескольких экземплярах развешивается в классе. Учащиеся подходят к тексту, запоминают предложение, возвращаются на свое место и записывают его. Таким образом работа продолжается до тех пор, пока весь текст не будет записан. По окончании работы каждый школьник сверяет свой вариант текста с оригиналом. Базовые навыки в области техники письма формируются, как уже упоминалось, на начальном этапе обучения. На продвинутых этапах они закрепляются и совершенствуются как условия развития письменной речи.

§ 4. Письмо как цель обучения. Обучение иноязычной продуктивной коммуникативной письменной речи в школе

Проблема разработки письменных коммуникативных упражнений, целостной системы таких упражнений, взаимодействующих с устными упражнениями и упражнениями в чтении, является в настоящее время важной и

актуальной. Развитие у школьников выражать свои мысли в письменной форме, то есть овладение письменной речью как средством коммуникации, осуществляется на базе подготовительных (тренировочных) упражнений и речевых репродуктивных, репродуктивно-продуктивных и продуктивных упражнений.

Подготовительные упражнения обучают умениям и навыкам, лежащим в основе письменного высказывания: трансформации, сжатию или расширению предложений; группировке по различным признакам; эквивалентным лексическим или грамматическим заменам; вопросо-ответным умениям; выборочному переводу; подстановке; конструированию предложений и т.д.

При выполнении подстановок учащиеся овладевают механизмом построения предложения, умением наполнять его новым языковым материалом. Подстановки чаще всего имеют зрительную опору в виде образцов выполнения заданий. При сокращении предложений учащиеся обучаются исключать несущественные, избыточные элементы. При расширении предложений, наоборот, учащийся должен развивать мысль предложения, не нарушая логики изложения.

Ценным упражнением является конструирование предложений, так как при его выполнении происходит дальнейшее осмысление и запоминание материала и формируются также следующие навыки и умения:

- строить предложение по образцу;
- выбирать и комбинировать языковые единицы в зависимости от их морфолого-синтаксической характеристики и смыслового содержания;
- строить предложения, соблюдая правила графики, орфографии и пунктуации.

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

Переводные подготовительные упражнения предполагают поиск эквивалентных замен в родном и иностранном языках на уровне словосочетаний, предложений и микротекстов. Речь идет здесь в первую очередь о переводе с родного языка на иностранный язык, поскольку данное упражнение служит закреплению лексики и грамматики, а также контролю усвоенного материала.

Речевые упражнения отличаются направленностью на содержание письменного высказывания. Речевые письменные упражнения органически вытекают из подготовленной устной коммуникации. Постепенно усложняясь, они приобретают более творческий характер, когда исключается опора на образцы или иные подсказки.

В результате выполнения речевых упражнений формируются следующие умения письма:

- передача главной мысли;
- передача основного содержания прочитанного или прослушанного текста;
- правильное оформление текста;
- выделение основных мыслей абзацев, а также зачина, середины и концовки письменного высказывания;
- соблюдение логики изложения;
- учет социокультурных особенностей иноязычной эпистолярной речи и др.

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

1) репродуктивные упражнения с использованием формальных опор: ключевых слов, речевых формул, заголовков/подзаголовков, образцов из учебника, таблиц:

- воспроизведение печатного текста или аудиотекста по ключевым словам или речевым формулам;
- прогнозирование содержания текста с опорой на заголовки, подзаголовки, план;
- составление текста с помощью цепочки логически связанных предложений.

В группу репродуктивных упражнений входит написание письма, открытки, сообщения и т.д. с опорой на образец. Написание писем неофициального и официального характера проводится с целью передачи адресату определенной информации. Для письма нужно владеть:

- а) этикетными формулами неофициального и делового письма: приветствие, прощание, запрос сведений, благодарность и т.д.;
- б) правилами организации иноязычного письменного текста, включая умение оформлять адрес на конверте;
- в) соблюдать правила орфографии и пунктуации.

В письмах сочетаются все формы выражения мысли: изложение, описание, повествование, рассуждение и др. В письмах принято придерживаться определенной последовательности: после приветствия следует информация к адресату, затем информация, касающаяся других и, наконец, самого автора письма. Заключительная часть письма составляется в зависимости от того, кому оно адресовано и с какой целью.

Разновидностями эпистолярной письменной речи являются: тексты поздравлений, телеграмм, приглашений, объявлений, тексты заявлений (о потере, пропаже и т.д.). Процессу создания собственного письменного текста должен предшествовать подготовительный этап аналитического чтения бинарного канонического (образцового) текста, то есть текста одного и того же жанра на двух контактирующих языках – родном и иностранном.

2) Репродукция содержания с опорой на текст:

- письменные вопросы к тексту;

- составление плана в форме вопросов или номинации;
- дополнение или сокращение текста;
- трансформация диалога в монолог;
- характеристика одного из действующих лиц с помощью данных, содержащихся в тексте и др.

3) Продуктивные упражнения с опорой на изобразительную наглядность:

- описание картины, открытки, фрагмента кинофильма;
- написание изложения с опорой на картину / фрагмент кинофильма;
- написание сочинения с опорой на текст, серию рисунков и два-три проблемных вопроса;
- составление рецензии на текст, посвященный описанию картины, и т.д.

4) Продуктивные упражнения с опорой на прежний речевой и жизненный опыт (на однажды увиденное или прочитанное):

а) составление развернутых планов, связанных с изучаемой темой (но не текстом);

б) изложение содержания прослушанного текста, не связанного с изучаемой темой, и оценка информации;

в) объяснение значения пословиц, поговорок, изречений из литературы и фольклора стран изучаемого языка;

г) написание проектной / курсовой работы (старшие этапы обучения в школах с расширенной сеткой часов);

д) написание рецензии на проектную / курсовую работу;

е) сочинение на тему...;

ж) составление текста официального и неофициального письма.

Продуктивные коммуникативные упражнения требуют от учащихся умений выражать свои мысли в письменной форме также **без опор на вербальные элементы**. Эти упражнения завершают, как правило, работу над конкретной темой. Стимулами для письменных высказываний могут быть, например, **проблемные тезисы**: «Велосипед – лучший вид городского транспорта», а также визуальные стимулы: видеофильмы, фотографии, комиксы и т.д. Это более сложные упражнения, которые связаны с собственным определением содержания высказывания, с отсутствием формальных или содержательных опор. Один и тот же тип упражнения, например изложение или сочинение, может видоизменяться в зависимости от уровня языковой подготовки и сложности темы.

5) **Обучение письменному реферированию и аннотированию** может проводиться в школах с расширенной сеткой часов, в гимназиях, лингвистических лицеях на профильно ориентированном этапе обучения в строгом соответствии с будущей профессией учащихся. Задания на реферирование и аннотирование выполняются сначала коллективно на уроке, а затем дома. Знание основных особенностей реферирования и аннотирования, а также свойств реферата и аннотации имеет важное значение для обучения

письменному вторичному тексту. Обучение компрессии текста начинается с упражнений в выделении ключевых слов текста, схематизации текста, выделении главной мысли, делении текста на смысловые части и их обозначении, составлении плана текста, обозначения каждого абзаца. В процессе сокращения текста важно уметь различать главное и второстепенное, отбирать наиболее экономные единицы речи, сохранять логику изложения, не нарушать нормы языка. Учащиеся должны научиться давать заглавия коротким сообщениям, по заголовку раскрывать содержание текста. В инструкции для составления рефератов необходимо акцентировать внимание учащихся на следующем:

1. Внимательно ознакомьтесь с содержанием текста;
2. Озаглавьте каждый абзац;
3. Определите назначение реферируемого материала;
4. Сформулируйте главную мысль;
5. Составьте план реферата;
6. Кратко изложите свою точку зрения о содержании источника.

Написание реферата осуществляется по следующей схеме: библиографические данные (автор, название статьи или книги, год и место издания, количество страниц), назначение реферируемого материала, главная мысль, основное содержание, точка зрения референта.

Реферат – это текст, который передает основную информацию подлинника в свернутом виде. Обязательным требованием для реферата является ясное и точное воспроизведение содержания первичного текста. Для реферата характерны констатирующие сообщения и перечисления основных тематических линий исходного текста. В нем нет рассуждений, доказательств и обсуждений формулируемых положений. Каждый элемент реферата несет максимальную смысловую нагрузку, что достигается выбором слов, выражений, способных обобщать содержание отдельных предложений, а также использованием экономных синтаксических средств. Написание реферата дает возможность составителю выделить в тексте основную информацию и запомнить ее.

Критический анализ, по мнению многих авторов, не входит в задачу референта, но краткая оценка не исключается. В реферате используется язык оригинала, поэтому польза от выполнения реферата для усвоения иностранного языка неопределима. Конспект и реферат мало чем отличаются по своей форме, но конспект есть компрессия текста для себя самого, а реферат – для других. Реферироваться может один текст и несколько источников (обзорный реферат).

Аннотация – предельно краткое изложение главного смысла текста. В ней передается тематика оригинала. Содержание исходного текста в аннотации излагается своими словами, что обеспечивает в большинстве случаев высокую степень абстрагирования, обобщения смысла исходного

текста. К отличительным чертам аннотации относятся обобщенность, лаконичность изложения, небольшой объем, оценочная направленность и монотемность содержания. Аннотация выполняет три основные функции: информативно-познавательную, оценочную и побудительно-рекомендательную. Аннотации дают очень краткую справку о новой публикации. Поэтому в них излагаются библиографические данные, краткие сведения о содержании текста и о его авторе. Кроме того, аннотации включают рекомендации к использованию аннотируемого источника. Написание аннотации требует использования специальных оценочных клише. Эти фразы-клише и стереотипные обороты даются учителем и должны использоваться в аннотации.

Реферат и аннотация принадлежат к жанру научной литературы. Это специфические научные тексты, обладающие единством формы и постоянством структуры и имеющие схожие коммуникативные функции. Начинать составление аннотаций и рефератов необходимо с родного языка и лишь потом переходить к иностранному языку (перенос навыков и умений). Источники аннотаций и рефератов должны быть иноязычными.

§ 5. Проблемы обучения современной письменной коммуникации

Иноязычное международное письменное общение, в частности в глобальной сети Интернет, необходимо как школьникам, так и студентам вузов всех специальностей. Это инструмент доступа к источникам информации, и его важность неоспорима. Невладение новыми умениями продуктивной письменной речи (ПР) приводит к неуверенности специалистов в себе, к сбоям в работе и в конце концов к финансовым потерям. Поэтому умения в области иноязычной письменной речи обрели в современном мире статус наиболее профессионально значимых. Сегодня практически 80 % информационного обмена осуществляется посредством телекоммуникаций [115]. К профессионально значимым умениям сегодня относятся следующие:

- тезисное изложение материала, конспектирование, реферирование, аннотирование;
- преобразование вербальной информации в невербальную и наоборот;
- составление договоров, фирменной документации и рекламных материалов;
- рецензирование;
- написание эссе, статей, докладов;
- переписка по электронной почте;
- двусторонний письменный перевод;
- составление резюме, письма-жалобы, рекламации.

Методика высшей школы начала осознавать значимость письменных умений к середине 1990-х годов. При обучении письму главной задачей является овладение языком деловой переписки и письменных научных текстов. Будущему специалисту необходимо письменное общение на иностранном языке с представителями разных

этнокультуру, которое имеет свою специфику. В связи с этим перед методистами и учителями-практиками встает вопрос о том, реально ли развить у будущего специалиста необходимые умения с опорой на школьную базу, известную своей ограниченной сеткой учебных часов. Для того чтобы ответить на него, необходимо выяснить, насколько действующие школьные и вузовские программы отражают современные реалии в области международной профессиональной письменной коммуникации и каков реальный уровень обученности в области ПР выпускника средней школы. Действующие программные требования для вузов и школ не учитывают существования и широчайшего признания электронного стиля изложения, специфических умений ПР, таких как ведение переписки по электронной почте, а также работу по созданию и поддержанию сайта в международной информационной сети Интернет. Развитие положений программы для вузов и создание на этой базе учебников нового поколения немислимо без опоры на школьную базу.

Требования программы для средней общеобразовательной школы реалистичны. Однако анализ реального уровня обученности выпускников школ в области ПР показал, что только 5 % испытуемых продемонстрировали достижение элементарной коммуникативной компетенции в области ПР [115]. Таким образом, приходится признать, что основная масса выпускников школ пока не готова выполнить начальные программные требования вуза в области ПР. Следовательно, нам необходимо скоординировать требования школы и вуза и создать уровневую программу обучения. Такой подход диктуется самой жизнью. Для адекватного обучения ПР должна быть также разработана и внедрена в учебный процесс школы и вуза специальная технология обучения. В программе дисциплины **Иностранный язык** для средней школы и вуза речь пока не идет об умениях работы на компьютере. В будущем они, несомненно, будут включены в программу, так как компьютер стал предметом повседневного обихода и главным инструментом международных контактов. И школа, и вуз должны сегодня готовить своих выпускников к письменному иноязычному общению посредством современных средств телекоммуникаций.

Задания для обсуждения и самоконтроля

1. Подготовьте небольшие сообщения по темам:

- Трудности, возникающие при обучении письму и письменной речи на иностранном языке.
- Методика проведения отдельных видов письменных упражнений:

- а) различные виды диктантов;
 - б) домашние письменные упражнения, направленные на осмысление и усвоение особенностей языковых явлений в речи;
 - в) письменные виды проверки знаний, навыков и умений устной речи и чтения.
2. Назовите основные расхождения между звуковой и графической системами в изучаемом иностранном языке и также правила орфографии изучаемого языка.
 3. Сравните два алфавита: родного и иностранного языков и сгруппируйте составляющие их буквы по степени сходства их начертания (полностью совпадают, частично совпадают, не совпадают).

Практические задания

1. Убедитесь в том, что Вы знаете требования программ и рекомендации УМК по обучению письму.
2. Соотнесите рекомендации авторов УМК с информацией, полученной при чтении методической литературы.
3. Просмотрите письменные упражнения учебника с точки зрения полученной информации.
4. Какие упражнения предлагаются в действующих УМК для обучения технике письма?
5. Проанализируйте формулировки методических задач по обучению учащихся письму с точки зрения роли этого вида речевой деятельности в процессе обучения иностранному языку в школе.
6. Прокомментируйте задачи использования письменных упражнений на начальном, среднем и заключительном этапах обучения. Определите методическое содержание этих упражнений с точки зрения навыков и умений, которые в них формируются.
7. Разработайте и обсудите в аудитории фрагмент урока с использованием письменных упражнений. Сформулируйте учебные задачи для каждого упражнения. Составьте обучающую инструкцию для учащихся в случае, если часть упражнений будет задана для выполнения дома.

ГЛАВА XIV

МЕТОДИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

- § 1. Элементы методической культуры учителя иностранного языка.
- § 2. Уровни профессионализма учителя иностранного языка.
- § 3. Методические умения, составляющие методическое мастерство.
- § 4. Профессионально значимые качества учителя иностранного языка.

При чтении главы обратите внимание на следующее:

1. Что является главной целью любого обучения?
2. Что является главной целью профессионально-методической подготовки?
3. Каковы основные профессионально значимые методические умения учителя иностранного языка?

§ 1. Элементы методической культуры учителя иностранного языка

Сложность и многообразие задач **формирования человека** делают проблемы методического мастерства особенно актуальными для современной теории и практики обучения и воспитания. Объект педагогического труда – **Человек**, тончайшие сферы его духовной жизни: ум, чувства, воля, убежденность, самосознание. Человек – не мертвый материал природы, а активное существо с неповторимыми индивидуальными качествами, с собственным отношением и пониманием происходящих событий. Он соучастник педагогического процесса, обладающий своими целями, мотивами, личным поведением. **Учитель имеет дело с постоянно меняющимся, растущим человеком**, к которому не применимы шаблонные подходы и стереотипные действия. А это требует постоянного творческого поиска. **Педагог живет в современности, а строит будущее.** Это сложно. Управление деятельностью другого человека (воспитанием, обучением) сложно потому, что цель педагога всегда объективируется **в будущем** воспитанника. Эта цель близка и понятна учителю, но дети живут сиюминутной жизнью, преодолеваемые проблемами сегодняшнего дня, а будущее для них слишком отдалено. Достижение этой цели подвластно только учителю-мастеру.

Мастерство учителя – это умение создавать педагогические ситуации, стимулирующие **эффективное эмоционально-волевое, морально-этическое, интеллектуальное и познавательное развитие школьников.** К сожалению, не все учителя осознают значимость методического мастерства. Во-первых, существует мнение, что хорошее владение иностранным языком автоматически обеспечивает учителю хорошее качество обучения. Во-вторых, это мнение, будто обучение – это искусство, а не наука. Следовательно, научить этому искусству невозможно. И в-третьих,

это бытующее среди некоторой части учителей мнение, что методика – это я. Все сказанное, несомненно, подтверждает актуальность разговора о методическом мастерстве учителя, о совершенствовании его профессионально-методической подготовки.

Профессиональная подготовка будущего учителя иностранного языка во многом зависит от его теоретической подготовки. Всякое дело должно делаться профессионально. Учитель должен иметь достаточные психологические, педагогические и методические знания и основательную общекультурную подготовку. Главной целью обучения и воспитания вообще является передача накопленной человечеством культуры в самом широком смысле слова. Методическая культура является частью общей социальной культуры. Таким образом, главная цель профессионально-методической подготовки – это овладение будущим учителем методической культурой. Она является содержанием методического образования.

Первым элементом методической культуры являются знания о всех компонентах процесса обучения: о целях, содержании, средствах обучения, о методах и приемах обучения и знания о воспитании через свой предмет, то есть знания теоретической и практической методики.

Подготовка в практической методике имеет место во время педагогической практики, при овладении действующими учебно-методическими комплектами и частично на семинарских занятиях. Подготовка в теоретической методике происходит во время лекционного курса и семинарских занятий и включает выработку методического мышления будущих учителей, необходимого для творческого подхода к решению методических проблем, встречающихся в практике. Теоретическая методика первична, а практическая – вторична, поскольку первая включает относительно устойчивые величины или методические категории и определяет практическую деятельность учителя. Практическая методика характеризуется переменными величинами, т.к. научные понятия могут интерпретироваться на разных временных отрезках по-разному. Отсюда относительная стабильность общих методических понятий и вариабельность методов и приемов обучения. Владение теоретической методикой является признаком высокой профессиональной квалификации и позволяет противостоять превратностям практики. Практические методики, представленные учебниками, меняются, а теоретическая методика остается и помогает учителю перестраиваться в соответствии с новыми требованиями. Из сказанного следует, что знания теоретической и практической методик ложатся в основу профессиональной подготовки будущего учителя и являются первым и основным элементом методической культуры учителя

иностранного языка. Профессиональные знания являются, как уже было отмечено, фундаментальной основой методического мастерства, так как они дают глубину, основательность, осмысленность педагогических действий и составляют «скелет» высокого уровня профессионализма.

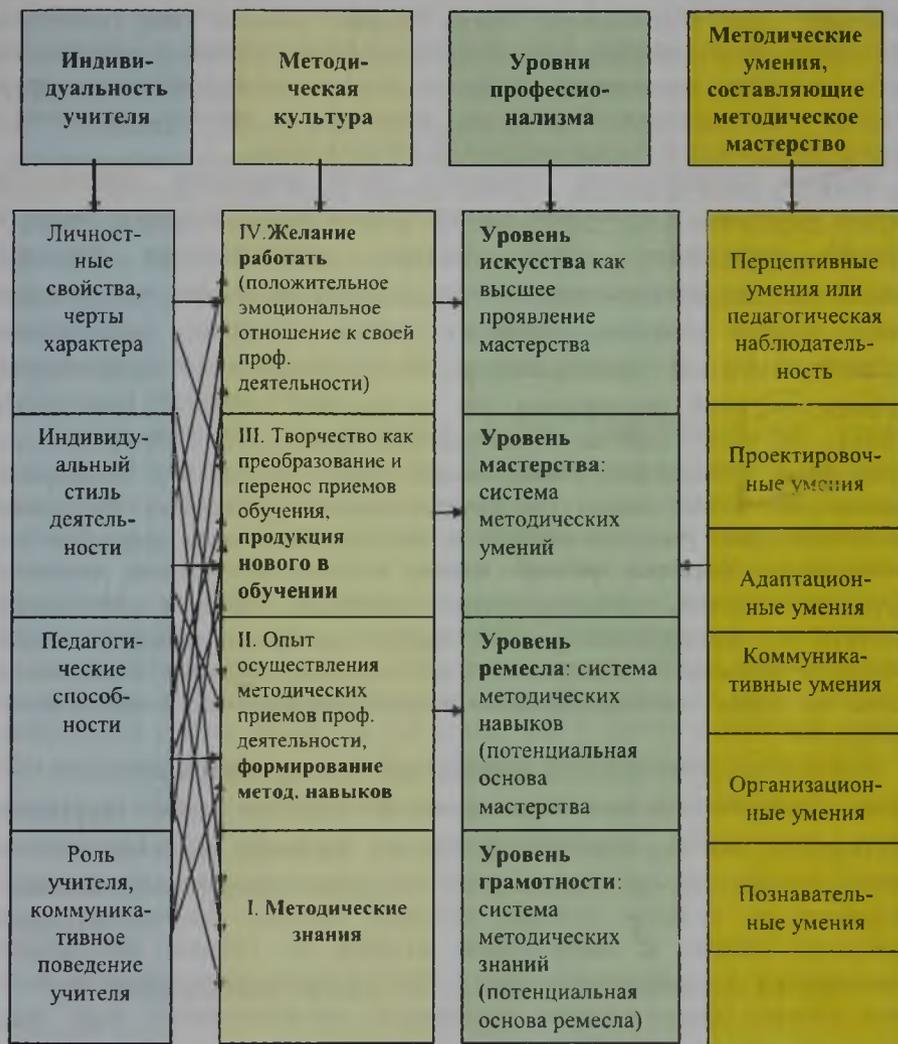
Но можно **знать**, как нужно делать и **не уметь** этого делать, то есть знать мало, необходимо еще **овладеть приемами** своей профессиональной деятельности. Поэтому вторым элементом методической культуры учителя является **овладение методическими приемами** или необходимыми обучающими действиями. Для учителя иностранного языка это означает **уметь практически** обучать по существующим учебникам в существующих условиях.

Вуз не может дать запас готовых знаний на 30 лет вперед. Нужно **уметь осуществлять перенос усвоенных знаний и методических приемов в новые ситуации обучения**, каких в учебном процессе всегда достаточно. Поэтому будущему учителю необходимо развивать свое методическое мышление, что и является третьим, творческим элементом методической культуры. Творчество - это продукция нового в обучении.

Четвертый элемент методической культуры – это **желание работать**. К сожалению, нередки случаи, когда человек знает, умеет делать, способен творить, но **не хочет**. Это значит, что у него не выработан опыт положительного эмоционального отношения к своей профессиональной деятельности.

Таким образом, получается квадрига элементов методической культуры: **знать – уметь - творить - хотеть**. Парадокс заключается в том, что без двух последних элементов методической культуры **не работают** и два первых элемента. Конечно, генетически знания и умения первичны, но функционально, когда мы ожидаем отдачи от профессионального обучения, **знания и методические умения остаются мертвым грузом, если нет способности творить и желания работать**. Учитель должен владеть каждым из четырех элементов методической культуры в необходимой пропорции. Это является главной целью профессионального обучения в вузе (Е.И. Пассов).

Компоненты методического мастерства учителя иностранного языка (Е.И. Пассов):



§ 2. Уровни профессионализма учителя иностранного языка

Осваивая элементы методической культуры (МК), будущий учитель поднимается на соответствующие уровни своего профессионализма. Овладение методическими знаниями обеспечивает первый уровень профессионализма – уровень методической грамотности. Имеется в виду именно система знаний, причем знаний научных, а не эмпирических. Лишь в этом случае

методическая грамотность может служить потенциальной основой методического ремесла. **Уровень методической грамотности является базовым уровнем**, который формируется непосредственно в учебном заведении, где используются такие формы работы, как психолого-педагогические и межкультурные (интеркультурные) тренинги, методический клуб молодого специалиста, встречи с педагогами-ветеранами труда, почетными работниками образования, методические проекты, связанные с творческим поиском и исследовательской деятельностью.

Овладев методическими приемами профессиональной деятельности, учитель поднимается до второго уровня, **уровня методического ремесла**, который представляет собой систему методических приемов, доведенных до автоматизма, то есть систему методических навыков. Этот уровень можно назвать также уровнем достаточной профессиональной квалификации, профессионально продвинутым уровнем, который формируется уже в практике обучения начинающего педагога. Обучение такой категории учителей организуется в образовательных учреждениях повышения квалификации (ИПК – институт повышения квалификации; ИУУ – институт усовершенствования учителей) по программам, обеспечивающим рост личностной и методической культуры. Наиболее приемлемыми формами работы можно считать видеоуроки, семинары, «круглые столы», лекции-диспуты, творческие проекты. Необходимо отметить, что методическое ремесло можно приобрести также, не овладев уровнем методической грамотности, то есть чисто интуитивным, эмпирическим путем, но тогда оно превращается в ремесленничество и никогда – в мастерство.

Переход на третий уровень, **уровень мастерства**, возможен только после освоения такого элемента методической культуры, как **творчество**. **Мастерство**, или **система методических умений**, возникает лишь на основе способности преобразовывать освоенные методические приемы и переносить их в новые условия обучения. Процесс становления уровня мастерства зависит в значительной степени от степени методической грамотности и от определенных качеств учителя как индивидуальности. В этой связи можно сформулировать следующую закономерность: **чем выше методическая грамотность, тем скорее ремесло переходит в мастерство**. Третий уровень профессиональной подготовки – это профессионально высокий уровень, уровень учителя-мастера, учителя-исследователя, учителя-инноватора и экспериментатора. Обучение этой категории учителей также организуется в ИПК и ИУУ и в ходе послевузовской подготовки.

А.С. Макаренко рассматривал педагогическое мастерство как

искусство влиять на воспитанника, заставляя его переживать и осознавать необходимость определенного поведения. В.А. Сухомлинский видел мудрость педагога в сохранении детского доверия к нему, в желании ребенка общаться с учителем как с другом и наставником. Современная педагогика и практика работы доказали, что эффективное, радостное, трудное, но победное и успешное обучение сегодня возможно только на позициях педагогики сотрудничества. Педагогика сотрудничества делает упор на вовлечение детей в учение, на совместный труд учителя и детей. Перед учителем стоит очень важная задача – вовлекать детей в общий труд учения, вызывая у них радостное чувство успеха, движения вперед. Один из принципов педагогики сотрудничества – вселить в ученика уверенность в свои силы, увидеть в нем полноценного и способного к творчеству человека, доказать ему, что каждый из нас – кладь возможностей. Учитель-мастер в первую очередь должен вселить в ученика уверенность, что он имеет все данные для успешной учебы.

Можно выделить еще четвертый уровень профессионализма – уровень искусства как высшее проявление мастерства. Обучать на уровне искусства – значит обучать так мастерски, виртуозно и талантливо, что ученик на некоторое время забывает, что его обучают, он не замечает этого, он слишком увлечен и вовлечен в процесс обучения (в учебную деятельность). Талантливые педагоги, обучающие на уровне искусства, в состоянии создавать Методический космос, поражающий бесконечностью содержания, разнообразием и красотой форм. Этот уровень не может быть целью обучения в педагогическом вузе, т.к. талантливые люди, обучающие на уровне искусства, появляются крайне редко, так же редко, как и другие природные таланты. Талант можно развивать, совершенствовать, но обучить ему невозможно. Что касается уровня мастерства, то он может и должен быть целью методического обучения в послевузовской подготовке, целью повышения квалификации, а также целью самосовершенствования учителя.

§ 3. Методические умения, составляющие методическое мастерство

Исследователи выделяют семь групп методических умений, составляющих методическое мастерство (ММ). Наметим лишь некоторые умения каждой из этих групп (Е.И. Пассов):

1. Перцептивные умения или педагогическая наблюдательность: это профессиональная зоркость, педагогическая интуиция, умение видеть всех и каждого ученика, то есть распределение внимания между различными компонентами учебного процесса; умение подмечать и оценивать положительное и отрицательное в речевой деятельности учащихся; умение

увидеть, в какой помощи нуждается ученик в данный момент, умение наблюдать и анализировать.

2. **Проектировочные умения:** умение планировать уроки разных видов; умение предвидеть результаты планирования; умение отбирать необходимый для урока материал; умение анализировать учебную ситуацию и выбирать верное решение; умение делать логические переходы в этапах урока; умение определять необходимую дозу теории в практике обучения; умение импровизировать в неожиданных учебных ситуациях; умение чувствовать ритм урока, владеть его динамикой. Без развития способности к импровизации ММ немислимо, поэтому умение импровизировать следует развивать специально и целенаправленно.

3. **Адаптационные умения:** умение подбирать приемы обучения, упражнения, задания, адекватные той или иной цели; умение адаптировать свою речь в зависимости от уровня обученности учащихся; умение решать методические вопросы в зависимости от условий обучения, то есть адаптация к условиям обучения.

4. **Коммуникативные умения:** умение устанавливать речевые взаимоотношения, речевую атмосферу; умение быть коммуникабельным, включающее расположенность к людям; умение говорить выразительно и эмоционально с помощью мимики, пантомимы и т.д.; умение говорить экспромтно.

Атмосфера общения для урока иностранного языка исключительно важна, так как урок иностранного языка – это урок иноязычного общения. **Педагогическое общение** – это важнейший профессиональный инструмент педагогической деятельности. **Педагогическое общение** – это профессиональное общение учителя с учащимися на уроке и вне его, направленное на создание благоприятного психологического климата (А.А. Леонтьев). Неправильное педагогическое общение рождает страх, неуверенность, ослабление внимания, памяти, работоспособности. В конечном счете рождается устойчивое негативное отношение к учителю, а потому и к предмету. Общение учителя с учениками должно снимать такого рода эмоции, вызывать радость постижения, жажду деятельности, содействовать психологической оптимизации учебно-воспитательного процесса. А.С. Макаренко пришел к выводу: главным в общении учителя и учащихся должны быть отношения, основанные на уважении и требовательности. Учителю необходимо помнить известную формулу А.С. Макаренко: максимум требовательности к ученику при максимуме уважения к нему.

5. **Организационные умения:** умение организовать работу в парах, группах, организовать коллективное общение; умение организовать весь класс, когда отвечает один ученик; умение распределять задания с учетом индивидуальных особенностей учащихся; умение организовать

самостоятельную работу в классе и дома; умение требовать; умение организовать внеклассную воспитательную работу.

6. Познавательные умения: умение анализировать собственную обучающую деятельность и деятельность коллег; умение вести научную работу и участвовать в исследованиях; умение подготовить научный доклад по проблемам обучения иностранным языкам; умение воспринимать новое в методике и реализовывать методические рекомендации; умение вести работу по самообразованию и самосовершенствованию. Общеизвестно, что **любой специалист должен учиться постоянно**. Познавательные умения нужны не для редких случаев ведения учителем исследовательской работы, а для становления и поддержания его ММ. Все открытое наукой учитель должен как бы «переоткрыть» для себя лично, а это наилучшим образом реализуется в исследовательской работе. Только она развивает методическое мышление, без которого учитель либо придерживается шаблона, либо бродит вслепую, либо методически необоснованно использует любое новшество.

7. Вспомогательные умения: к ним можно отнести умения рисовать, играть на музыкальных инструментах, мастерить и т.д. Эти умения не входят непосредственно в ММ и не являются определяющими для его уровня и становления. Это всего лишь фон для передачи знаний и формирования умений.

§ 4. Профессионально значимые качества учителя иностранного языка

Личность учителя, его профессиональная компетентность, социальная зрелость и духовное богатство – наиболее важные условия эффективности процесса обучения и воспитания учащихся. Мы должны учить учащихся **быть гражданами мира**, хорошо знать свою культуру и иноязычную культуру. **Все элементы методической культуры и все перечисленные семь групп методических умений интегрируются в методическом мастерстве учителя иностранного языка**. Но учитель иностранного языка является для учащихся не только источником информации, а человеком, который воздействует на учеников своими личностными качествами. **Профессиональная педагогическая деятельность в большей степени, чем другие профессии, окрашена личностно, и поэтому личностные качества учителя играют значительную роль в достижении профессионального успеха**. В. Гете писал: «Учатся у тех, кого любят». Качество труда – это в конечном счете качество души человека. Не вызывает сомнений тот факт, что существуют личностные качества или черты характера, которые наиболее благоприятны для освоения элементов методической культуры; имеются также личностные свойства или черты характера, совершенно противопоказанные учителю или тормозящие становление методического мастерства, такие как раздражительность, злопамятность, невыдержанность, пессимизм и другие.

Мастерство учителя тесно связано также и с его педагогическими способностями. Под педагогическими способностями понимается ансамбль свойств человеческой личности, отвечающий требованиям педагогической деятельности. Педагогические способности – это «дрожжи» мастерства, обеспечивающие скорость его совершенствования. В педагогической деятельности можно выделить следующие ведущие способности личности:

1. педагогическую наблюдательность, способность к анализу и самоанализу, способность к волевому воздействию и убеждению, педагогическое воображение и предвидение, педагогический такт, ораторские способности, креативность, то есть способность к творчеству, способность владеть собой
2. следующие личностные качества: эрудированность, доброжелательность, терпение и настойчивость, чувство справедливости, чувство юмора, принципиальность, общительность, трудолюбие, уравновешенность, самообладание, добросовестность, личное обаяние, любовь к детям и своему делу, а главное – оптимизм. Не менее важны для учителя и такие качества, как музыкальность, артистичность, литературные способности.

Публичный характер общения учителя с классом требует знания и умения осуществлять психофизическую настройку на предстоящее занятие, управлять своим эмоциональным состоянием во время общения, способности к саморегуляции. Среди важнейших способов саморегуляции можно выделить воспитание доброжелательности и оптимизма. Педагогическое мастерство учителя основывается на гармонии мышления и чувственности, головы и сердца. Излишне доказывать, что сухие, бесстрастные, сугубо информационные уроки оказываются малодейственными. Поэтому умение учителя выражать свои чувства играет очень важную роль. Урок – это всегда творчество, которое немислимо вне переживания. Педагогический процесс требует своеобразной «магии» педагогического воздействия. Чтобы ее создать, надо в совершенстве владеть техникой межличностного общения. Творчество учителя выражается в потоке живой человеческой речи, в непосредственном эмоциональном воздействии на учеников. Именно в этом секрет необыкновенного влияния лучших учителей на своих учеников. Учитель никогда не должен поспешно судить и плохо думать о своем ученике, о человеке. Главная его задача – стремление узнать ученика во всех его проявлениях и понять его. Учительская профессия не позволяет поступать бездумно: для педагогов-мастеров характерно глубокое проникновение в душу ребенка, его психологию. Чтобы соблюдать на уроке оптимальный психологический режим, необходимо в первую очередь устранить все то,

что мешает ученику сосредоточиться, отвлекает. Поэтому учителю чрезвычайно важно владеть специальными психологическими знаниями и практическими навыками, чтобы по выражению лиц учащихся все подмечать и управлять их вниманием, возбуждать и переключать его. Требования педагога должны быть позитивны, понятны, сильные и доведены до конца. К важным умениям педагога-воспитателя относится умение осуществлять индивидуальный подход, развивать инициативу детей, умение помочь детям в трудные минуты, постоянно советоваться с учащимися, доверять мнению ученического коллектива, умение щадить самолюбие школьников, оберегать слабых и застенчивых от насмешек их товарищей, умение в каждом ученике искать и находить положительные качества и именно на них строить свои отношения, умение не делить учеников на любимых и нелюбимых, умение формировать у школьников нравственные ориентации, умение непримиримо относиться ко всякому злу и несправедливости.

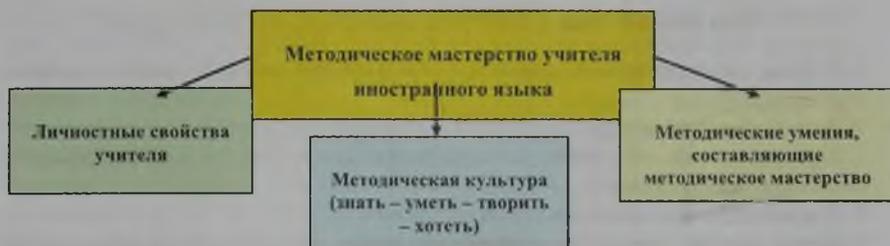
Внешний вид педагога должен быть эстетически выразительным. Недопустимо небрежное отношение к своей внешности, но неприятно и чрезмерное внимание к ней. И прическа, и костюм, и украшения в одежде учителя всегда должны быть подчинены решению педагогической задачи – эффективному воздействию на формирование личности воспитанника. Имея право на украшения в одежде, на косметику, учитель во всем должен соблюдать чувство меры и понимание обстановки. Эстетическая выразительность учителя сказывается и в том, насколько приветливое у него выражение лица, в собранности, сдержанности в движениях, в осанке и в походке. Ему противопоказаны гримасничество, суетливость, неестественность жестов, вялость. Учителю необходимо выработать манеру правильно стоять перед учащимися на уроке. Все движения и позы должны привлекать учащихся своим изяществом и простотой. Эстетика позы не терпит плохих привычек: покачивания взад-вперед, переминания с ноги на ногу, привычки держаться за спинку стула, вертеть в руках посторонние предметы, чесывать голову, потирать нос, дергать себя за ухо и т.д. Взгляд учителя должен быть обращен к детям, создавая визуальный контакт. Надо избегать обращения к стенам, окнам, потолку. **Визуальный контакт** является техникой, которую необходимо сознательно развивать. Нужно стремиться держать в поле зрения всех учащихся.

Процесс правильного восприятия учащимися учебного материала зависит от совершенства речи учителя. Педагогическая речь тесно связана с понятием коммуникативное поведение учителя. В современной научной литературе под коммуникативным поведением учителя подразумевается не просто процесс говорения, передачи информации, а такая организация речи и речевого поведения учителя, которые влияют на создание эмоционально-психологической атмосферы общения учителей и учеников, на характер взаимоотношений между ними, на стиль их работы (А.А. Леонтьев). **Атмосфера**, создаваемая коммуникативным поведением учителя,

сиюминутна, невоспроизводима дословно. Это важно учитывать начинающему учителю, так как эта сиюминутность возлагает на него большую ответственность и за выбор слов, выражений, и за интонацию, с которой они произносятся, за жесты, движения, которыми сопровождаются. Все это надолго остается в памяти учеников в виде настроения, впечатления, вынесенного от общения с учителем. Культуру речи учителя определяют такие коммуникативные качества речи педагога, как правильность, точность, уместность, лексическое богатство, выразительность и чистота. Идеальная модель речи учителя – это речь, соответствующая нормам современного литературного языка, точная, понятная. Это речь, не допускающая использования жаргонизмов и вульгаризмов, просторечных слов; речь богатая, лексически разнообразная, отвечающая целям и условиям общения. Речь, не обращенная к уму и сердцу учеников, изобилующая ошибками, штампами, сухими фразами из учебника, в лучшем случае передает минимум информации. Но она не включает учеников в соразмышление, сопереживание, хотя формально учитель говорит все, что положено по программе. В.А. Сухомлинский требовал от учителя мастерского владения словом: каждое слово, сказанное в стенах школы, должно быть продуманным, мудрым, целеустремленным, полнозвучным. В целом учительская профессия накопила хороший опыт словесного воспитания. Однако в общественном сознании прочно укрепились и другие стереотипы речи, коммуникативного поведения учителя: обязательно громкий голос, назидательный тон, безапелляционность оценок и замечаний, авторитарная манера предъявления требований. Одна из ведущих функций педагогической речи – это **обеспечение продуктивных взаимоотношений между учителем и учащимися**. Именно характер чисто человеческих отношений между учителем и учениками в значительной мере определяет педагогический успех. Речь учителя выполняет роль регулятора этих отношений. Дети особенно чутки к речевым данным учителя. Неправильное произношение каких-либо звуков вызывает у них смех, монотонная речь нагоняет скуку. Четкость и ясность произношения, то есть дикция, – это профессиональная необходимость, способствующая правильной восприимчивости учениками речи педагога. Она зависит от слаженной и энергичной работы всего речевого аппарата. Совершенствование дикции связано, прежде всего, с отработкой артикуляции – движения органов речи. Этому служит специальная артикуляционная гимнастика. Скорость речи зависит от индивидуальных качеств учителя. **Чем важнее слово, тем медленнее речь**. Трудную часть материала учитель излагает замедленным темпом, дальше можно говорить быстрее. Обязательно замедляется речь, когда нужно сформулировать тот или иной вывод, определение, правило, принцип, закон. Паузы, темп и мелодика речи в совокупности составляют интонацию. Для развития интонационного богатства речи учителю помогут специальные упражнения. Интонация и паузы – очень важный элемент речи, так как они сами по себе, помимо слов, обладают силой эмоционального воздействия на

слушателя. Учитель несет социальную ответственность и за содержание, качество своей речи, и за ее последствия. Вот почему речь учителя рассматривается как очень важный элемент его педагогического мастерства.

Итак, методическое мастерство – это сложное комплексное умение, состоящее из элементов методической культуры, качеств личности и методических умений, помогающих оптимально осуществлять обучающую деятельность.



Задания для обсуждения и самоконтроля

Подготовьте небольшие сообщения по темам:

1. Содержание методического образования – это методическая культура будущего учителя иностранного языка.
2. Связь элементов методической культуры с уровнями профессионализма будущего учителя иностранного языка.
3. Компоненты методического мастерства учителя иностранного языка.

ГЛАВА XV

ПРОБЛЕМА ПЕРИОДИЗАЦИИ ШКОЛЬНОГО КУРСА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.

- § 1. Возрастные особенности учащихся.
- § 2. Различные подходы к проблеме периодизации школьного курса обучения иностранному языку.
- § 3. Специфика начальной ступени обучения.
- § 4. Отличительные особенности средней ступени обучения.
- § 5. Дидактико-методические особенности завершающей ступени обучения.

При чтении главы обратите внимание на следующее:

1. Каковы существенные подходы к проблеме периодизации школьного курса обучения ИЯ?
2. В чем трудность начальной ступени обучения?
3. Как строилось обучение иностранному языку на начальном этапе в ретроспективном плане?
4. В чем специфика средней ступени обучения?
5. Какие черты личности старшеклассников следует учитывать, чтобы рационально организовать обучение иностранному языку на старшей ступени?
6. В чем особенности обучения устно-речевому общению в старших классах?
7. В чем особенности обучения опосредованному общению на этой ступени?
8. Решение каких проблем могло бы способствовать совершенствованию теории и практики обучения иностранному языку на завершающей ступени обучения.

§ 1. Возрастные особенности учащихся

Младший школьный возраст отличается наиболее сильной работой механической памяти. Знания и представления, которыми обладают учащиеся этой группы, недостаточно осознаны и беспорядочны. Мышление младших школьников преимущественно конкретное и образное с яркой эмоциональной окрашенностью. Наглядно-образное мышление с доминированием эмоциональной сферы является для младшего школьного возраста основным. Для детей этого возраста характерна большая потребность в движениях, неудовлетворение которой приводит к быстрой утомляемости и потере интереса. Здесь важны концентрация внимания и частая смена приемов обучения. Известно также стремление младших школьников заучивать все наизусть или воспроизводить близко к оригиналу. При запоминании они обычно сохраняют заданный порядок и используют однообразный путь усвоения. Обучение общению на данном этапе

предполагает **широкое использование наглядности и игр**, которые дают ребенку возможность подражать увиденным сценам и отношениям людей, уподоблять себя взрослым, усваивать нормы их поведения, в том числе и речевого поведения. В играх, при инсценировании сказок дети легко идентифицируют себя с любыми персонажами, в том числе и с животными. Однако важно помнить о том, что при всей привлекательности и эффективности игровых методов обучения необходимо соблюдать чувство меры, иначе игровые упражнения утомят учащихся и потеряют свежесть эмоционального воздействия.

Для **среднего возраста** характерно стремление к самостоятельности, отказ от помощи, неудовлетворение контролем за выполнением работы. У подростков происходят изменения в развитии памяти. Она приобретает опосредованный, логический характер. В усвоении материала все большее значение отводится целенаправленному наблюдению, стремлению находить главное, выделять опорные пункты, облегчающие запоминание и воспроизведение. Учащиеся этого возраста характеризуются повышенной общительностью, которая положительно сказывается на организации группового и парного общения, на проведении коммуникативных игр. Эта возрастная группа не только строит картину мира, но и вырабатывает собственное отношение ко всему, что знает и видит. В умственной деятельности этих учащихся сочетаются анализирующая мысль, склонность к рассуждениям, эмоциональность и впечатлительность, чувство осознания себя как личности. Интересы школьников этой группы приобретают более устойчивый характер. Именно с этого возраста начинает формироваться профессиональная ориентация, которая окончательно определяется в старших классах.

Назовем психолого-педагогические характеристики личности старшеклассника, которые особенно значимы применительно к проблематике обучения иностранным языкам. Как известно, каждый старшеклассник сочетает в себе черты еще недавнего подростка и признаки юношеского возраста. В нем диалектически соединяется еще не утраченная детскость с проявлениями активного взросления. Оно находит выражение в интенсивном становлении личности, в росте ее самосознания и самоопределения. Четко начинает проявляться дифференциация интересов. Это накладывает отпечаток на отношение к различным учебным предметам, которое все больше становится избирательным. Учителю иностранного языка подчас очень трудно поддерживать неослабевающий интерес к своему учебному предмету. Мышление старшеклассников способно работать планомерно и по правилам. Старшеклассник отличается относительно высоким культурным уровнем и кругозором, определившимися склонностями и интересами, самостоятельностью, умением сосредоточиться, отрицательным отношением к механическим приемам закрепления учебного материала.

§ 2. Различные подходы к проблеме периодизации школьного курса обучения иностранному языку

Проблема периодизации обучения иностранного языка решается в научной литературе неодинаково. Большинство исследователей выделяют три стадии (ступени) обучения: начальную – 4-й, 5-й (или 5-й и 6-й) классы, среднюю – 6-й и 7-й (или 7-й и 8-й) классы и завершающую – 9-й и 10-й (или 10-й и 11-й) классы [249]. Однако в связи с периодизацией курса обучения ИЯ возникает целый ряд проблем. Если учитывать **возрастные и психологические особенности школьников**, то выделение указанных выше трех ступеней вполне правомерно. Если в большей степени ориентироваться на **особенности обучения именно иностранному языку как учебному предмету**, то, вероятно, более плодотворной была бы иная периодизация. Например: I ступень – 4-й или 5-й классы, то есть первый год обучения, II ступень – 5, 6, 7-й (или 6, 7, 8-й) классы и III ступень – 8, 9, 10-й (или 9, 10, 11-й) классы. В этом варианте подчеркивается особая важность первого года обучения, задача которого – заложить исходный фундамент всего курса обучения. Или: младшая ступень – 4-7-й (5-8-й) классы и старшая ступень – 8-10-й (9-10-й) классы. В данном варианте подчеркивается принципиальная общность системы обучения в тех ее звеньях, где идет интенсивное накопление иноязычного материала, то есть 4-7-м (5-8-м) классах, и мысль о существенном отличии от них старшей ступени, где такого активного накопления уже нет.

Следует, однако, заметить, что на сегодняшний день в российских школах узаконено раннее школьное обучение иностранным языкам со 2 класса начальной школы [20]. Представим современную структуру школьного языкового образования в России: начальная школа (2, 3, 4 классы), основная школа (5, 6, 7, 8, 9 классы) и старшая школа (10, 11 классы), включая профильное обучение для тех учащихся, кто хочет использовать иностранный язык в своих планах на будущее. Таким образом, в современной трактовке периодизация школьного курса обучения иностранному языку в российских школах включает **начальный этап – 2-4 классы, средний этап – 5-9 классы, старший этап – 10-11 классы**, это **профильно ориентированный этап обучения**.

Сказанное выше позволяет сделать вывод о том, что вопрос периодизации школьного курса обучения иностранным языкам в теоретическом плане еще ждет своих исследователей. (И.Л.Бим). Основываясь на том, что начальный этап – это относительно завершённый цикл или период обучения, обеспечивающий выполнение конечных целей на самом элементарном уровне, примем тот вариант периодизации, где первые годы обучения выделяются в отдельную ступень.

Под начальным этапом в средней школе понимается период изучения иностранного языка, позволяющий заложить **основы коммуникативной компетенции**. Итак, к начальному этапу применительно к нашим условиям

обучения мы относим, вслед за Г.В. Роговой, 5-6 классы средней общеобразовательной школы.

Подчеркнем, что при выделении ступеней обучения представляются значимыми не только психологические и психолингвистические факторы, но также и собственно методические: объем и характер языкового и речевого материала и действий с ним, подлежащих усвоению. **Разумеется, имеет значение и возраст учащихся, особенности их восприятия, внимания, памяти, мышления, мотивы учения, то есть психофизиологические факторы.**

§ 3. Специфика начальной ступени обучения

Чтобы заложить **основы коммуникативной компетенции**, требуется достаточно продолжительный срок, по нашему мнению, не менее двух лет, поскольку учащимся необходимо с первых шагов овладеть изучаемым языком как средством общения. Это значит, что они должны научиться понимать иноязычную речь на слух (аудирование), выражать свои мысли средствами изучаемого языка (говорение), читать, то есть научиться озвучивать и понимать иноязычный текст, и писать, то есть научиться пользоваться графикой и орфографией иностранного языка при выполнении письменных заданий и уметь письменно излагать свои мысли. Действительно, чтобы заложить основы по каждому из перечисленных видов речевой деятельности, необходимо накопление языковых средств, обеспечивающих функционирование каждого из них **на элементарном коммуникативном уровне**, позволяющем перейти на качественно новую ступень их развития в дальнейшем. Начальный этап важен еще и потому, что от того, как идет обучение на этом этапе, зависит успех в овладении предметом на последующих этапах. **Плохое обучение на начальном этапе - это то же самое, что песчаный фундамент для небоскреба.** Очень большое значение началу в изучении иностранного языка придавал русский педагог К.Д. Ушинский и английский методист Г. Пальмер. На начальном этапе реализуется методическая система, положенная в основу обучения иностранному языку, что с первых шагов позволяет учителю войти в эту систему и осуществлять учебно-воспитательный процесс в соответствии с ее основными положениями. Таким образом, начальная ступень, как эмбрион, должна содержать в зародыше самые основные и существенные черты того, что мы хотим получить на выходе обучения, но только в самом минимизированном виде.

Как отмечают психологи, сочетание наглядно-образного мышления со все увеличивающейся способностью к абстрактному мышлению и создает благоприятные условия для овладения иностранным языком на начальной ступени. На начальной ступени в особой степени **срабатывает интерес к новому учебному предмету**, в особой степени действует учебная (познавательная) мотивация. Налицо также **благоприятные дидактические**

факторы: еще не вступают в силу законы забывания, все усваиваемое ново и не вступает в противоречие со старым. К психолингвистическим особенностям начальной ступени обучения можно отнести **незначительное проявление внутриязыковой интерференции**, которая оказывает тормозящее влияние на овладение иностранным языком наряду с интерферирующим, мешающим воздействием родного языка учащихся. Психологические особенности детей данного возраста дают возможность благодаря использованию игровых приемов обучения не только осваивать большие дозы материала, но и систематизировать его с помощью различных занимательных приемов, схем и т.д.

Как известно, **построение начального этапа** может быть различным в отношении языкового материала, его объема и методической организации; последовательности в формировании и развитии видов речевой деятельности и в их удельном весе в начале обучения иностранному языку. **Трудность начальной ступени обучения** в том, что здесь происходит **одновременное формирование всех трех сторон речи: фонетической, лексической, грамматической** и **закладывается фундамент для развития всех видов РД**. С целью предотвратить одновременное скопление сразу всех трудностей в **первые недели обучения** проводится работа только над устной речью **согласно принципу устной основы обучения**, то есть имеет место так называемый **вводный курс**. С помощью чисто устных форм работы (для немецкого языка не более двух-трех недель) создается определенная база для перехода к чтению и письму. Следовательно, программа **предопределяет последовательный путь в овладении видами речевой деятельности: от аудирования и говорения с отставанием к чтению и письму**.

Существует и другая точка зрения на построение начальной ступени обучения: **параллельное овладение всеми видами РД с учетом принципа устного опережения** – в 2-3 урока в самом начале обучения и в дальнейшем не более 15-20 минут в пределах одного урока. Применительно к немецкому языку **принцип устного опережения** представляется более плодотворным, чем **принцип устной основы обучения**, ибо удерживать только на слух речевые образцы с фиксированным порядком слов и лексикой, богатой внутренней и внешней флексией, очень трудно для всех учащихся. Многие нуждаются в обязательной зрительной опоре. В российских учебниках немецкого языка И.Л. Бим содержится **комбинированный вводный курс**, предусматривающий, начиная с третьей недели, овладение также графикой, техникой письма и чтения. Таким образом, делается попытка, с одной стороны, не допустить одновременного скопления трудностей, с другой – обеспечить более тесное взаимодействие всех видов РД.

Посмотрим, как строилось обучение иностранным языкам на начальном этапе в **ретроспективном плане**. Нам представляется, что ретроспективное

описание предшествующего опыта в обучении иностранному языку позволит читателю проследить эволюцию в раскрытии целей и содержания обучения иностранным языкам, в организации процесса обучения иностранным языкам на начальном этапе и тем самым глубже осознать те изменения, которые вносятся в указанные понятия в настоящее время.

Конец пятидесятых и шестидесятые годы XX столетия характеризуются бурным развитием методической мысли, на которое большое влияние оказывала психология. В первую очередь следует отметить работы таких психологов, как В.А. Артемов, Б.В. Беляев, Н.И. Жинкин, А.Н. Леонтьев и других. Идут активные поиски путей повышения эффективности обучения иностранным языкам, и внимание ученых и практиков привлекает **начальный этап**. В 1961 году выходит Постановление Совета Министров СССР «Об улучшении изучения иностранных языков», в котором в качестве главной задачи ставится **практическое владение иностранным языком**. Классы с числом учащихся более 25 человек делятся на занятиях по иностранному языку на две группы. Постановлением разрешалось организовать, с учетом пожеланий родителей, группы для занятий по иностранным языкам в детских садах и начальных классах общеобразовательных школ. Особое внимание было обращено на теоретическую и практическую разработки методики обучения устной речи, на организацию обучения на начальном этапе. Формируются два направления в организации обучения: **параллельное с устным опережением** (Г.М. Уайзер и др.) и **последовательное** – с полугодовым вводным устным курсом (А.П. Старков и др.). Методическая система Г.М. Уайзера построена на параллельном обучении устной речи и чтению. Чтобы привести ее в соответствие с требованием программы, вводится небольшой устный вводный курс на 8 уроков и предлагается устное опережение. Система А.П. Старкова построена на последовательном обучении: от устной речи к чтению и письму (авторы сократили длительность устного вводного курса с полугодового до одной четверти).

В 1960 году двадцатого столетия утверждается новая программа для средних школ, где на первое место выдвигается **практическая цель** обучения иностранному языку. В программе указывается на то, что знания лексики, грамматики и фонетики следует подчинить задачам овладения речью, а также предпринята попытка предложить примерную тематику для развития устной речи и чтения по классам и сформулировать требования к практическому владению иностранным языком по каждому классу. **Письму отводится служебная роль**: оно является средством, способствующим развитию умений и навыков чтения и устной речи, а также успешному усвоению нового языкового материала. Существенно изменились требования к чтению на начальном этапе. Выделены две формы чтения – вслух и про себя. Снят перевод в качестве обязательного компонента, сопровождающего чтение. Вместо него предлагаются различные приемы работы над текстом, обеспечивающие его

понимание и контроль. На первое место в обучении выносятся устная речь и требования к ней значительно возросли: появились указания на то, что следует развивать монологическую и диалогическую речь вместо требования отвечать на вопросы учителя (1955 г.).

Как уже отмечалось выше, шестидесятые годы характеризуются активными поисками совершенствования методики обучения иностранным языкам в школе. В качестве единицы организации языкового материала и обучения иностранному языку используются **грамматические структуры**. Фонетическая и лексическая стороны речи отрабатываются на грамматических структурах, называемых в методической литературе **речевыми образцами**. Появились первые в советской методике обучения иностранным языкам учебно-методические комплекты, включающие учебник, книгу для учителя, книгу для чтения, пластинки с записью текстов учебника, наглядные пособия.

После Постановления Совета Министров СССР 1977 года о дальнейшем совершенствовании обучения и воспитания учащихся общеобразовательных школ по иностранным языкам создаются новые программы, в которых подчеркивается **комплексная реализация практической, воспитательной и общеобразовательной целей** в обучении иностранному языку в школе. В формулировке практических задач акцентируется, что обучение иностранному языку в школе складывается из овладения учащимися основными видами речевой деятельности – аудированием, говорением (устная речь) и чтением. **Письмо остается, как и в предыдущие годы, средством, помогающим учащимся в овладении чтением и устной речью**. На начальном этапе сохраняется устная основа обучения, на среднем – предварительное устное усвоение языкового материала постепенно сокращается во времени, а на старшем этапе чтение функционирует самостоятельно на ранее созданной базе. Для устной речи, как и в предыдущих программах, выделены монологическая и диалогическая формы речи, отдельно для каждой формы речи были сформулированы их параметры. Определены два вида чтения и параметры для каждого из них: чтение текстов с охватом их основного содержания и чтение с извлечением полной информации из текста. В старших классах формируется только потенциальный словарь, прироста активного словаря не предполагается. Следует отметить выделение в программе важности **самостоятельной работы** учащихся над иностранным языком, особенно в 8-10 классах. Подчеркивается необходимость широкого применения ТСО. По сравнению с предыдущими годами сделана попытка конкретизировать требования по каждому виду речевой деятельности и по каждому классу, что дает возможность видеть учителю эволюцию в формировании каждого из них.

Реформа школы 1984 года вызвана всем ходом развития общества, где каждое новое поколение должно подниматься на более высокий уровень образованности и общей культуры. Реализация основных направлений реформы общеобразовательной и профессиональной школ нашла

отражение в усовершенствованной программе по иностранным языкам (1985 г.), где еще раз подчеркивалась практическая (коммуникативная) направленность учебного процесса по иностранному языку. Реформа школы потребовала пересмотра и переработки УМК, всех его компонентов, а также подготовки учителей к работе в новых условиях.

§ 4. Отличительные особенности средней ступени обучения

Средняя ступень, являясь промежуточной, сохраняет, с одной стороны, черты начальной ступени, а с другой – представляет собой новый этап в развитии умений и навыков учащихся по иностранному языку. Между учащимися младшего подросткового возраста (10-11 лет) и подростками (12-15 лет) много общего, хотя имеются и существенные различия. У подростков в большей степени проявляется стремление к самостоятельности, самоутверждению, негативное отношение к прямым требованиям, принуждению. Все больше формируется избирательный познавательный интерес, но вместе с тем наблюдаются также случаи спада интереса, формального отношения к учебе. Другими словами, это возраст **острых противоречий**, что требует от учителя особенно большого педагогического такта и методического мастерства. На средней ступени обучения учителю приходится решать две группы проблем:

1. сохранение мотивации и интереса к учебному предмету, которые начинают интенсивно ослабевать из-за малой осознанности результатов и трудоемкости всего процесса обучения в условиях уменьшения сетки часов;
2. сохранение приобретенных на начальной ступени знаний, навыков и умений, которые тоже начинают интенсивно «затухать».

Кроме этих проблем, на каждом следующем году обучения возникают также и очередные проблемы по реализации новых целей и задач обучения. В этом одна из отличительных особенностей средней ступени обучения. Другая ее особенность в том, что здесь можно наметить следующие тенденции в организации обучения:

1. **возрастающую роль лично-ориентированной самостоятельной работы учащихся. Самостоятельная работа учащихся приобретает особую роль при недостаточном количестве недельных часов;**
2. **большую опору на вербальную (языковую) наглядность: ситуации общения, контекст и т.д.;**
3. **уменьшение длительности устного опережения, хотя незначительное устное опережение сохраняет свое значение;**
4. **увеличение удельного веса парных и групповых форм работы;**
5. **большее сочетание урочной и внеурочной работы. На средней ступени чтение приобретает равную с устной речью роль, хотя подавля-**

ющая часть классного времени по-прежнему отводится упражнениям для развития устной речи, поскольку они требуют непосредственного руководства учителя.

Если для начального этапа характерен преимущественно репродуктивный (воспроизводящий) характер высказывания, то на средней ступени обучения снижается удельный вес упражнений, требующих от учащихся механического воспроизведения и имитации. На смену им приходят упражнения, которые имеют вид речевых заданий и одновременно выполняют тренировочную функцию. Большое внимание уделяется умению использовать известный материал в самых разнообразных ситуациях общения. Поэтому среди упражнений для развития устной речи значительное место занимают такие, в которых задается коммуникативно-речевая ситуация общения. Значительные изменения по сравнению с начальной ступенью претерпевает работа, связанная с обучением чтению. Прежде всего, увеличивается объем текста и общий объем чтения. Основным становится чтение про себя, формируется ознакомительное чтение с общим охватом содержания. К концу этапа учащиеся начинают овладевать приемами детального, изучающего чтения с элементами анализа текста. Значительное место отводится развитию умения понимать иностранную речь на слух.

§ 5. Дидактико-методические особенности завершающей ступени обучения

Старшая ступень завершает курс иностранного языка в средней школе. Возрастающая коммуникативная направленность обучения иностранному языку и создание благоприятного психологического климата для общения – это факторы, которые на этой ступени приобретают особую значимость, поскольку в юношеском возрасте с особой силой проявляется стремление к самоутверждению, самовыражению, к возможности отстаивать свои взгляды и убеждения. Отсюда столь важен отбор материала, его проблемный характер, стимулирующий обмен мнениями, побуждающий к размышлениям. Многообразие интересов, профориентация, начинающаяся формироваться на старшей ступени, делают необходимым дальнейшее усиление индивидуализации обучения иностранному языку. Усиление чувства ответственности у старшеклассника, сознательного отношения к учебе, к планированию своего времени открывают значительные возможности для организации самостоятельной работы, для стимулирования потребности в самообразовании. Сегодня особую актуальность приобретает тезис: пусть учитель меньше учит, пусть ученик больше учится. Как отмечают психологи, старшеклассникам свойственно главным образом произвольное запоминание, которое оказывается

эффективным в том случае, если они осознают, с какой целью следует запомнить тот или иной материал и что в результате этого будет достигнуто. Запоминанию помогает осознание характерных особенностей материала, соотнесение и смысловая группировка объектов запоминания и, главное, опора на интенсивную мыслительную работу. Все это обеспечивается проблемной организацией всей познавательно-коммуникативной деятельности школьников. Предусматривается специальное обобщенное формирование рецептивных грамматических навыков с выведением алгоритмов на распознавание и дифференциацию грамматических явлений. Очень важно обеспечивать результативность осваиваемых иноязычных навыков и умений, речевых действий и искать возможности для их практического применения, так как для старшеклассников важны либо немедленный положительный результат, либо уверенность в том, что все это им пригодится в будущем. Если они не видят реальной пользы от тех или иных упражнений, их трудно заставить эти упражнения выполнять. На старшей ступени становится еще более актуальным сочетание индивидуальной, парной и групповой форм работы, где учитель является партнером по общению, организатором, режиссером, сценаристом, дублером и т.д. При этом перед группой ставится общая познавательная и коммуникативная задача, а учитель организует и стимулирует совместный поиск, причем каждый выполняет свою часть работы и является вместе с тем активным участником всей работы в целом. Необходимо с пониманием относиться к такому свойственному данному возрасту явлению, как стремление привлечь к себе повышенное внимание окружающих. Это может быть с успехом использовано учителем при организации дискуссий, при составлении индивидуальных заданий и организации взаимопомощи, при распределении индивидуальных поручений для организации внеклассных мероприятий и т.п. Необходимо всемерно опираться на сознательность, творчество, самостоятельность, активность старшеклассников, всячески формировать и всесторонне развивать личность школьника средствами иностранного языка.

У старшеклассника возникает интерес к стране изучаемого языка, ее истории и культуре. Особый интерес здесь вызывает проблематика нравственных ценностей, таких тем и текстов, которые позволяли бы сопоставлять разные точки зрения, альтернативные подходы, высказывать собственные суждения, спорить, дискутировать. К учебному процессу привлекаются визуальные средства (текст, картина, многокадровые рисунки, таблицы) и аудиовизуальные средства (кино, телевидение, компьютер) для того, чтобы учащиеся знали, о чем говорить и писать и что говорить и писать. Эти средства обучения используются также комплексно в самых разнообразных сочетаниях. Картинки и рисунки способствуют удержанию в памяти логической последовательности излагаемых фактов и уточнению ситуации общения. Звуковое кино и телевидение – это особый вид наглядности. Они

обеспечивают показ на экране жизненных ситуаций, в которых действующие лица совершают речевые и неречевые поступки в социальном и культурном контексте, в определенном пространстве и времени, что соответствует реальному общению.

Суть дидактико-методических особенностей завершающей ступени обучения заключается в следующем: учитель должен четко представлять себе, какие задачи (практические, образовательные, развивающие и воспитательные) ставит перед ним и перед его учениками данная ступень обучения. Решение этих задач возможно лишь в том случае, если действующие УМК по иностранному языку будут научно состоятельными и надежными помощниками для учителя и для ученика, если они материально будут обеспечивать решение задач старшей ступени обучения. УМК по иностранным языкам должны реализовывать следующие дидактико-методические требования к обучению иностранным языкам на старшей ступени (И.Л. Бим):

1. Реализация ретроспективной преемственности: УМК обеспечивают повторяемость, систематизацию и обобщение пройденного ранее лексического и грамматического материала. Они развивают и совершенствуют сформированные ранее коммуникативные умения школьников.
2. Реализация перспективной преемственности, то есть особая ориентация на возможное использование иностранного языка в будущей практической деятельности школьников, а также учет возможного доучивания: УМК ставят во главу угла работу над чтением. Развитие устной речи осуществляется главным образом на основе прочитанного и услышанного. Это делает необходимым совершенствовать технику и стратегии чтения, еще больше внимания уделяется содержательной стороне речи.

Особые усилия на старшей ступени предпринимаются для поддержания и развития положительных мотивов учения. Особенности завершающей ступени обучения, а также психологические особенности учащихся дают возможность полностью отойти от структурно-функционального подхода к методической организации материала и более последовательно реализовать собственно коммуникативный подход. Основной логический стержень урока на старшей ступени обучения – это развертывание содержательного плана речи на основе конкретных коммуникативных задач. Чисто учебные задачи при этом намеренно отодвигаются на второй план. Это позволяет придать процессу обучения характер общения, близкого к естественному. На старшей ступени более последовательно, более органично осуществляется взаимодействие всех

видов РД: вся нужная для говорения информация поступает через чтение и аудирование, и ученик должен занять ту или иную позицию, выразить то или иное мнение, суждение и обосновать его. Учителю необходимо добиваться, чтобы обсуждение проблем затрагивало всех учащихся, не оставляло их равнодушными, было бы для каждого ученика **лично значимо**. Важной особенностью старшей ступени обучения является преобладание таких форм работы, как **групповые обсуждения и дискуссии**. Чтобы обеспечить такой уровень устно-речевого общения, учителю необходимо привлечение всех возможных видов опор: смысловые ассоциогаммы, карточки для индивидуальной и парной работы, образцы начала или концовки высказывания, опорные вопросительные слова и т.д. При этом важно обеспечить своевременное «освобождение» учащихся от опор, не забывая о важности дифференцированного подхода к школьникам. Короче говоря, учитель должен использовать весь арсенал средств, оправдавших себя в практике обучения, помня при этом о необходимости соблюдать **принцип новизны** и учитывать возрастные особенности учащихся. Имея в виду **важность аудитивных умений** для устно-речевого общения, желательно почти каждый урок начинать с аудирования, чтобы обеспечить связь учебного процесса с текущими событиями, с жизнью.

Ведущее место на старшей ступени занимает **чтение как способ опосредованного общения**. Вновь обращается повышенное внимание на технику чтения, так как деятельность чтения нельзя осуществлять на достаточно высоком уровне, не владея в должной мере его операционным механизмом (чтение под фонограмму, чтение расширяющихся синтагм и т.д.). В содержательном плане тексты усложняются, становятся более разнообразными в стилистическом отношении. Большой удельный вес занимают такие жанры, как публицистика (общественно-политические тексты, газетные материалы) и художественная проза, а также образцы поэзии. Упражнение в чтении имеет на старшей ступени в целом ту же структуру, что и ранее. Существенным является многократное возвращение к тексту, его многоразовое просматривание. Задания на вынесение понимания во внешний план используются не по одному, а как бы сериями, например: **задание на содержательную идентификацию** (установить схожесть или отличие приведенных после текста предложений с содержанием текста; определить, соответствуют ли данные предложения содержанию текста или нет и т.д.) и **задание на смысловой выбор, проникновение в подтекст** (выберите наиболее подходящее заглавие; найдите абзац (предложение), в котором заключен основной смысл рассказа; выберите из абзацев рассказа по одному предложению, передающему их смысл, и т.д.). Развитию умения читать способствует на старшей ступени **работа по расширению рецептивного и потенциального словарного запаса**. Одним из приемов введения новых слов для их последующего узнавания в тексте является **чтение**

расширяющихся синтагм, в которые включается то или иное слово. На старшей ступени значительно больше внимания уделяется словообразованию и за этот счет увеличивается потенциальный словарь учащихся. Формирование рецептивного и потенциального словаря способствует осуществлению языковой догадки и облегчает процессы понимания текста. Важный фактор совершенствования навыков и умений чтения – это увеличение объема читаемого за счет домашнего чтения.

Сегодня крайне актуальна проблема усиления профорientации старших школьников. На уроках иностранного языка необходимо дифференцировать работу с учащимися-гуманитариями и учащимися, проявляющими интерес к точным, естественным наукам и технике. На старшей ступени обучения иностранный язык может изучаться на базовом или на профильном уровнях. Однако идея профильной дифференциации нуждается в методическом обеспечении, то есть необходимы специализированные УМК, а также необходимо более широко использовать коллективные формы работы, объединяя школьников по интересам. Разработка проблем обучения иностранному языку на старшей ступени средней школы под этим углом зрения должна стать предметом специального научного исследования.

Теоретический и практический интерес представляет также дальнейшая разработка форм самостоятельной работы учащихся и проблемы включения иноязычного общения в другие виды деятельности, особенно в предметно-практическую, общественную, трудовую. Принцип личностно ориентированной самостоятельной работы значительно повышает ее эффективность, а актуальное использование изучаемого иностранного языка послужило бы мощным импульсом для его дальнейшего изучения. Оно является ключом к овладению иностранным языком и может сегодня осуществляться при помощи живого общения с носителями языка через Интернет. В совершенствовании учебного процесса очень большие надежды возлагаются на компьютеризацию обучения. Сегодня очень большое значение придается тому, чтобы обеспечить широкое применение компьютеров в учебном процессе. Дальнейшее совершенствование существующих программ, создание новых программ, а также достаточное материальное оснащение школ современной вычислительной техникой – все эти проблемы еще ждут своего решения. Использование компьютера может помочь более последовательно реализовать принципы дифференциации, индивидуализации, а также интенсификации обучения иностранному языку как на завершающей ступени обучения, так и в целом. Кроме того, это еще и мощный мотивирующий фактор в обучении иностранным языкам. Однако, какие бы технические средства ни обогащали учебно-воспитательный процесс в США, необходимо помнить, что при обучении общению на любом

языке роль человеческого фактора, то есть личности учителя и личности ученика и их взаимодействия, всегда будет определяющей.

Большую помощь в совершенствовании умений иноязычного общения может оказать учащимся организация факультативов, за счет которых прежде всего увеличивается количество времени, отводимое на занятия ИЯ. Кроме того, в зависимости от специализации и задач факультативов они могут способствовать углублению и расширению иноязычных знаний, навыков и умений либо в области устной речи, либо чтения и письма. Однако организация факультативов – это особая проблема, требующая специального рассмотрения.

Итак, конструирование новых систем обучения ИЯ может пойти в дальнейшем по пути более последовательной реализации коммуникативного подхода, или это будет когнитивный подход с использованием, в частности, современной компьютерной техники, или это будет нечто интегративное, вбирающее в себя все лучшее, что достигнуто в области методики обучения ИЯ под эгидой идей об интенсификации и индивидуализации обучения и др. Какое из этих и других возможных направлений представляется вам наиболее перспективным в условиях общеобразовательной средней школы с учетом потребностей социально-экономического прогресса нашего общества и актуальных задач образования?

Задания для обсуждения и самоконтроля

Подготовьте небольшие сообщения на темы:

1. Особенности работы на начальном этапе обучения.
2. Особенности среднего этапа обучения.
3. Структура и содержание обучения на старшей ступени обучения. Соотношение различных видов речевой деятельности.
4. Соотношение классной и домашней самостоятельной работы над языком в старших классах.
5. Обучение учащихся приемам самостоятельной работы по иностранному языку.

ГЛАВА XVI

СОВРЕМЕННОЕ ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СЛОЖНОЕ И МНОГОПЛАНОВОЕ ЯВЛЕНИЕ

§ 1. Языковое образование как ценность и как образовательный процесс.

§ 2. Языковое образование как результат образовательного процесса и как система образовательных учреждений.

При чтении главы обратите внимание на следующее:

1. В чем заключается многоплановость термина **языковое образование**?
2. Прокомментируйте сущностные аспектные характеристики современного языкового образования: **языковое образование как ценность, как процесс, как результат** этого процесса, как **система образовательных учреждений**.
3. Определите содержание понятий: **языковая личность, вторичная языковая личность**.

§ 1. Языковое образование как ценность и как образовательный процесс

Многоаспектность термина **языковое образование** позволяет рассматривать его не только как **ценность**, но и как **процесс усвоения систематизированных знаний, навыков и умений, как результат** этого процесса и как **систему образовательных учреждений**, в которых осуществляется обучение неродным языкам.

Знание языков как **образовательной ценности** дает возможность личности занять в обществе более престижное положение как в социальном, так и в материальном отношении. Как известно, Казахстан – это крупнейшее полиэтничное государство. Поэтому в понятие **языковое образование** вкладывается широкий смысл – овладение наряду с родным, государственным и иностранными языками любыми неродными языками народов Казахстана. При этом родной и неродной языки, в том числе и иностранные языки, могут выступать как учебные предметы и как средство обучения другим дисциплинам. Обучение другим дисциплинам может осуществляться как на монолингвальной основе (на **одном** из языков, на родном языке), так и на билингвальной основе. Обучение на билингвальной основе означает использование обоих языков (родного и иностранного языков) в качестве средств обучения отдельному учебному предмету.

Языковое образование есть образование в области всех современных (родных и неродных) языков и культур [37]. Иностранный язык как учебный предмет рассматривается в качестве составной части языкового образования в условиях искусственной языковой среды. Сегодня

иностранный язык является одним из обязательных предметов общеобразовательной школы, одной из общих гуманитарных дисциплин, изучаемой всеми студентами неязыковых специальностей, и центральной дисциплиной высшего языкового образования. Таким образом, иностранный язык вносит значительный вклад в становление и развитие образованных личностей.

Роль любого языка определяется его статусом в обществе и государстве. Повседневная реальность последних лет свидетельствует о возросшем статусе иностранных языков в обществе. В полиэтническом образовательном пространстве нашей страны важно осознание актуальности обучения и изучения государственного языка, языков международного значения и языков народов Казахстана, языков всех этнических групп, проживающих в Казахстане, осознание того, что **все языки равноценны**. Этот тезис является принципиально важным для понимания сущности современного языкового образования как ценности. Таким образом, для отечественной системы образования особенно важно формировать у учащихся потребность в изучении не только языков международного звучания, но и языков и культур народов Казахстана и пограничных государств.

При определении сущности языкового образования как ценности исходным является тезис о том, что изучение любого неродного языка должно сопровождаться изучением культуры народа - его носителя. При этом этот процесс должен протекать одновременно. Поэтому правомерно говорить о языковом образовании как о лингвокультурном образовании. В настоящее время перед образованием ставится сложная задача – подготовить молодежь к жизни в условиях диалога культур, то есть к межкультурной коммуникации. Диалог культур становится безальтернативной философией жизни в современном обществе. При этом одним из наиболее сложных вопросов в эпоху глобализации является соотношение национальных и общечеловеческих ценностей как части мировой духовной культуры. Сегодня выдвигаются новые приоритеты в области языкового образования. Современное общество становится поликультурным. Усилившиеся в последние годы миграционные процессы внутри нашей страны и за ее пределами, а также общение с помощью новых информационных технологий способствуют тому, что **многоэтничность и мультязычие стали неотъемлемыми характеристиками любого современного общества**, в том числе и казахстанского. Всюду ситуация может оказаться полиязычной и поликультурной. В связи с этим особую актуальность приобретают вопросы, связанные с содержанием и организацией поликультурного образования, которое позволяет учитывать культурную, этническую и религиозную специфику обучающихся, развивать у них толерантное отношение к представителям и явлениям иной лингвокультуры. Поэтому система языкового образования должна быть переориентирована на практические нужды

межнационального общения как в школе, регионе, стране, так и на общеевропейском уровне. Любой язык хранит следы истории народа, следы его адаптации к природной среде, его базисные и наиболее устойчивые ценности. Каждому лингвосоциуму свойственна своя концептуальная система, свой образ сознания, своя картина мира. Нет одинаковых национальных культур, одинаковых образов сознания. Отсюда вытекает вывод о том, что современное языковое образование призвано раздвинуть границы мировосприятия и мироощущения школьника, внести в его родную картину мира новые краски иной культуры через изучаемый иностранный язык. Важно развивать у учащихся умения объяснять и усваивать чужой образ жизни, поведения с целью разрушения имеющихся в их сознании стереотипов, использовать неродной язык в качестве инструмента расширения своей индивидуальной картины мира. Подобная целеустановка дает основание говорить о большом **личностно-развивающем** потенциале учебного предмета **Иностранный язык**.

Е.И. Пассов пишет, что иностранный язык как учебный предмет способен внести весомый вклад в развитие человека «путем вхождения в культуру». Приобщаясь к ней и становясь ее субъектом, человек преобразует себя, становится индивидуальностью. Именно поэтому ученый считает, что «иностранный язык» следует считать не «учебным предметом», а «образовательной дисциплиной», цель которой – развитие индивидуальности школьника для его подготовки к диалогу культур, т.е. к взаимопониманию между народами. (Пассов Е.И. «Методика как теория и технология иноязычного образования» - Елец: ЕГУ имени И.А. Бунина – 2010). Знание любого языка - это своеобразный механизм превращения лингвокультурного многоцветья в инструмент взаимопонимания. Отсюда очевидно, что в число приоритетных задач современного лингвистического образования входит развитие у школьников способности ценить человеческую общность, понимать и принимать существующие между народами, этническими группами различия, в том числе и полярные представления о мире.

Для современного языкового образования характерна междисциплинарная интеграция, многоуровневость, вариативность, ориентация на межкультурный аспект овладения языком. Основное содержание языкового образования как ценности должен составить полилог лингвокультур. Ведущей тенденцией современного языкового образования является поликультурность и языковой плюрализм. Развитию данной тенденции способствует расширение спектра, номенклатуры изучаемых языков, сбалансированное изучение разных иностранных языков, изучение вторых иностранных языков. Изучение двух иностранных языков способствует процессу непрерывного развития личности, повышению общей образованности и культуры, соответствует международным тенденциям, документам Совета Европы и ЮНЕСКО, в которых признается

необходимость знания как минимум двух иностранных языков для современного образованного человека

Хотя статус иностранного языка и качество обучения и овладения им в настоящее время значительно выросли, возникли новые проблемы, с решением которых медлить нельзя. Одной из таких проблем является все большее «наступление» английского языка и постепенное «вытеснение» других иностранных языков, происходящее в школьном и вузовском образовательном пространстве нашей страны. Идея глобализации, построенная на принципах гуманизма и демократии, не может и не должна игнорировать идею развития и сохранения традиций рассматривать немецкий, французский и испанский языки в качестве широко изучаемых языков международного общения. Учитывая естественность процесса распространения английского языка и осознавая важность сохранения других иностранных языков в казахстанских школах, представляется целесообразным продумать возможность создания благоприятных условий для изучения других иностранных языков и для реального введения в школах и классах гуманитарного профиля вторых иностранных языков.

Язык может быть международным средством общения. Это в первую очередь языки глобального распространения и общечеловеческой культуры, выполняющие максимальный объем общественных функций. К ним относятся, например, английский, русский, немецкий языки. Если на языке говорят в ряде стран того или иного региона, например немецкий в немецкоязычных странах, этот язык приобретает статус межгосударственного. Язык может играть также роль государственного или локального языка (язык титульного этноса). Совершенно очевидно, что наиболее значимыми являются языки глобального общения с точки зрения расширения образовательных и социальных возможностей конкретной личности в современном мире. Но это не означает, что наряду с языками международного общения не должны изучаться локальные языки, языки этнических групп и что государством и обществом не должны для этого создаваться благоприятные условия.

Процесс обучения иностранным языкам отличается сложностью, многоаспектностью и многофакторностью. Получить законченную картину закономерностей функционирования этого процесса на базе данных какой-либо одной научной дисциплины вряд ли возможно. Для этого необходим интегративный подход. Процесс овладения языком в учебных условиях является предметом интересов психологов, лингвистов, педагогов, методистов и т.д. Подойти к осмыслению этого процесса лишь с позиции той или иной отдельной дисциплины – значит не получить полной картины, показывающей механизм усвоения языка. Сделать это позволяет лингводидактика как интегративная наука, восходящая своими истоками в 1970 годы. Лингводидактика – это частная дидактика, связанная с языком вообще. Она призвана дать описание механизмов усвоения языка и специфики управления

этим механизмами в учебных условиях. Лингводидактика есть общая теория овладения и владения языком в определенных условиях обучения. Она исследует законы овладения любым языком независимо от того, выступает ли он в качестве первого или второго [21]. Лингводидактика выступает в качестве методологического аспекта теории обучения [37]. Это значит, что данная наука призвана разрабатывать основы методологии обучения иностранным языкам применительно к различным результатам данного процесса. Она позволяет выявить объективные закономерности, согласно которым должна строиться модель обучения иностранным языкам, в центре которой находится билингвальная (полилингвальная) и бикультурная (поликультурная) языковая личность учащегося. По своей сути языковое образование есть процесс движения от цели к результату, который в значительной степени зависит от условий обучения. Сегодня появилась возможность корректировать базовый учебный план, адаптируя его к потребностям и возможностям школы, устранить единообразие, уравниловку, дать детям и их родителям большую свободу выбора. Там, где педагогический коллектив и руководство школы проявляют инициативу и творчество, к «голодному пайку» в плане отводимого времени, на котором уже десятилетия существует наш учебный предмет, добавляются крохи, которые позволяют как-то обеспечить ему скудный прожиточный минимум. Таким образом, проблема соотношения иностранного языка с другими предметами учебного плана остается актуальной.

С середины 1980-х годов в лингвистике и лингводидактике принят антропоцентрический принцип в качестве одного из ведущих при определении особенностей языкового образования как процесса. В связи с этим принципом учащийся выдвигается в ранг субъекта учебной деятельности и субъекта межкультурной коммуникации. Учащийся, перспективы его личностного и языкового развития становятся главной точкой отсчета при конструировании содержания процессов обучения неродным языкам. Таким образом он становится центральным элементом языкового образования как системы. Речь идет о том, что в этом процессе акценты должны быть смещены с преподавательской деятельности на деятельность учащегося, у которого должна формироваться автономия как его личностная характеристика. Антропоцентрический подход к определению сущности языкового образования как процесса означает, что учащимся в этом процессе необходимо проявлять собственную активность для решения коммуникативно-познавательных задач, которые носят творческий и проблемный характер. Антропоцентрический принцип языкового образования как процесса предполагает развитие личности в целом: ее некогнитивных аспектов (эмоциональных характеристик, воли и т.д.) и ее когнитивных (интеллектуальных) аспектов, которые проявляются прежде всего в языке.

Образовательный процесс – это непрерывный процесс. Его основная функция заключается в обучении учащихся умению изучать язык на протяжении всей будущей жизни, а также совершенствовать приобретенный ими ранее лингвокультурный опыт. Такое понимание языкового образования как процесса ставит вопрос об усилении дифференциации и индивидуализации языкового образования. Этот процесс должен помочь каждому учащемуся осознать свой индивидуальный путь овладения неродным языком, стимулировать его к проявлению собственной умственной, речемыслительной, творческой активности. А учителя этот процесс должен стимулировать к творческому осуществлению своей профессиональной деятельности с целью качественного достижения планируемых результатов.

Таким образом, демократизация языкового образования как совокупности образовательных процессов связана, прежде всего, с раскрепощением педагогических отношений участников образовательного процесса, а также с его переориентацией на личность учащегося, на формирование его способности к автономному, самостоятельному усвоению изучаемого языка и к взаимодействию с носителями этого языка в условиях реальной межкультурной коммуникации.

§ 2. Языковое образование как результат образовательного процесса и как система образовательных учреждений

Смысл образования как результата образовательного процесса заключается в присвоении личностью, государством и обществом всех тех ценностей, которые рождаются в процессе образовательной деятельности. На личностном уровне речь идет прежде всего о тех знаниях, навыках и умениях, которые приобретает каждый учащийся в образовательном процессе. Результат оценивается непосредственно с точки зрения количественных и качественных характеристик владения языком как средством общения. Владеть неродным языком – это значит быть в состоянии говорить, читать, писать, слушать на данном языке. При этом основным критерием владения языком является взаимопонимание с партнерами по общению, а не языковая корректность. Результатом овладения языком становится коммуникативная компетенция, тесно связанная с когнитивным и эмоциональным развитием учащегося, т.к. для понимания и порождения любого иноязычного высказывания необходимы более широкие знания, нежели только языковые. Результат обучения неродным языкам не может и не должен сводиться только к овладению лингвистической компетенцией или к овладению умениями пользоваться различными видами речевой деятельности. Объект обучения и изучения составляет совокупность знаний, навыков и умений, которая является частью человеческой способности к речевому общению. Специфика речевого общения заключается в приобщении учащегося к новым формам выражения,

которые имеют свои национально-культурные признаки. Кроме того, в основе владения любым языком, как известно, лежит универсальная способность к дискурсу. Совокупность дискурсивных знаний, навыков и умений как результат межличностного общения отличается культурной спецификой, так как любой дискурс строится по законам конкретного лингвосоциума. **Овладевая языком, человек должен усвоить также комплекс неких экстралингвистических, социокультурных знаний, навыков и умений, характеризующих носителя языка, если речь идет о подготовке к межкультурной коммуникации.** Владение этим комплексом знаний, навыков и умений имеет особое значение для адекватного понимания и порождения иноязычной речи. Результатом любого языкового образования должна явиться сформированная **языковая личность**, а результатом образования в области иностранных языков – **вторичная языковая личность** как показатель способности человека принимать полноценное участие в межкультурной коммуникации.

Концепт **вторичной языковой личности** позволяет «увидеть» закономерности «присвоения» неродного языка и владения им личностью. Данные закономерности определяются не с позиции одной науки, а на междисциплинарном, лингводидактическом уровне. Ориентация на концепт вторичной языковой личности позволяет конкретизировать целевые и содержательные аспекты языкового образования в двух планах: первый план составляет **аутентичная языковая личность**; второй план – **вторичная (удвоенная) языковая личность**, которая формируется в образовательном процессе по неродным языкам и которая должна явиться результатом этого процесса. Аутентичная языковая личность действует, развивается, функционирует в конкретном лингвосоциуме, который отличается своим образом мира, своей картиной мира. **Картина мира меняется от одной культуры к другой.** Языковое образование как результат предполагает овладение учащимися умениями понимать носителя иного языкового образа мира, чужой картины мира. Следовательно, обучение неродному языку должно быть направлено не только на формирование у учащихся коммуникативной компетенции, но и на **приобщение их к иному (национальному) образу сознания.** Отсюда в качестве результата обучения неродным языкам должна явиться сформированная на определенном уровне **языковая картина мира.** Однако, учитывая условия обучения языкам в общеобразовательной школе, можно говорить лишь о развитии у учащихся **основных черт вторичной языковой личности.** Необходимость приобщения к образу сознания другого народа ориентирует языковое образование естественным образом на развитие у учащихся способностей не просто к речевому, а к **межкультурному общению.** Следовательно, в качестве результата этого

образования должны явиться сформированные у учащихся готовность к осмыслению социокультурного портрета страны изучаемого языка и этническая, расовая терпимость, речевой такт и социокультурная вежливость. Речь не идет в данном случае о формировании у учащегося нового сознания, полностью идентичного сознанию носителя изучаемого языка. Задача заключается в **обогащении** сознания учащегося за счет приобщения к образу языкового сознания его сверстника за рубежом.

Для современного человека владение несколькими иностранными языками становится нормой, т.к. на сегодняшний день на нашей планете остается очень незначительное количество монолингвальных и монокультурных стран. Даже в древние времена знание иностранных языков считалось признаком культуры и образованности, проявлением всемогущества и главным основанием истинного просвещения. Изучение иностранных языков на должном уровне является показателем и современного образования. Знание иностранных языков сегодня – это не только объективная культурная, но и экономическая потребность: иностранные языки обеспечивают выход на мировой рынок, позволяют повысить шансы на рынке труда, помогают человеку лучше ориентироваться в окружающем его мире, т.е. становятся необходимой частью личной и профессиональной жизни человека. **Мы должны готовить сегодня международно ориентированную личность.**

Сказанное выше позволяет сделать вывод о том, что на современном этапе развития общества **филологическое образование** вновь приобретает большое значение. Формирование филологии как науки начинается издревле. И хотя первые упоминания о филологии уходят во времена Древней Индии и Греции, она сложилась как наука только в 17-18 веке, причем как наука, изучающая древнюю культуру – язык, литературу, историю, философию и искусство в их взаимосвязи. По мере дифференциации отдельных наук и под влиянием национальных культур содержание филологии претерпевало изменения. В отечественной науке под филологией понимается область знания и совокупность наук, изучающих историю и духовную культуру народа посредством содержательного, языкового и стилистического анализа письменных текстов. Основой филологического образования во все времена было изучение иностранных языков: изучение культуры, истории, литературы и различных жизненных реалий стран изучаемых языков, так как именно предметы филологического профиля способствуют воспитанию духовно-нравственных людей, в которых очень нуждается сегодня наша страна. А как известно, от состояния общего культурного уровня напрямую зависит экономическое и социальное процветание общества.

Со времен античности гуманитарному, в частности филологическому, образованию придавалось большое значение, так как именно оно призвано

повышать уровень интеллектуального развития человека. В античной педагогике центральное место занимала идея о том, что гуманитарные науки благотворно влияют на состояние нравственности в обществе. Следует также добавить, что они в тот период занимали господствующее положение в школьной и университетской системах. В средневековых университетах гуманитарное знание было необходимой основой для получения любого образования, в том числе и естественнонаучного.

Выдающийся немецкий ученый и директор департамента просвещения В. Гумбольдт и его сотрудники осуществили в начале 19 века реформу прусских гимназий. Основной задачей этой реформы было создание такой системы образования, которой было бы под силу превратить любого учащегося во всеобщее развитую личность. В. Гумбольдт, который сам служил примером высокообразованного и необыкновенно разностороннего человека, считал необходимым найти разумное соотношение гуманитарных и естественных наук еще на ранних этапах обучения. В результате выпускники гимназии могли продолжить в университете как филологическое, так и естественнонаучное образование. И даже если человек впоследствии полностью посвящал себя изучению естественных наук, благодаря полученным ранее филологическим знаниям он становился высокообразованным, культурным представителем общества.

Если мы вновь обратимся к истории, то увидим, что важные открытия, как правило, были сделаны учеными, обладавшими широкой эрудицией благодаря филологической подготовке, которая обеспечивалась классическим образованием. Те филологи, которые в разные эпохи внесли весомый вклад в развитие науки, обладали поистине энциклопедическими знаниями. Достаточно упомянуть имена Аристотеля, В. Гумбольдта, М.В. Ломоносова, А.А. Потебни, Л.В. Щербы, В.В. Виноградова, Д.С. Лихачева, чтобы понять, какое значение имеет филология.

Изучая родной язык, дети занимаются осознанием своего мышления, чем не занимается ни один из предметов, изучаемых в школе. И это надо особо подчеркнуть. Каждое новое иностранное слово заставляет нас вдумываться в то, что кроется за ним и за соответственным словом родного языка, заставляет вдумываться в существо человеческой мысли. Мы формируем представление об окружающей нас действительности и о действительности страны изучаемого языка, о иноязычной культуре в процессе выражения мыслей на родном и иностранном языках. На основе этого языкового сознания формируется мышление человека. Знакомясь с достижениями других культур в процессе изучения иностранных языков, учащиеся вырабатывают уважительное отношение к другим народам, что является важным воспитательным фактором. В то же время, сопоставляя разные культуры, мы учимся ценить свое культурное наследие и гордиться

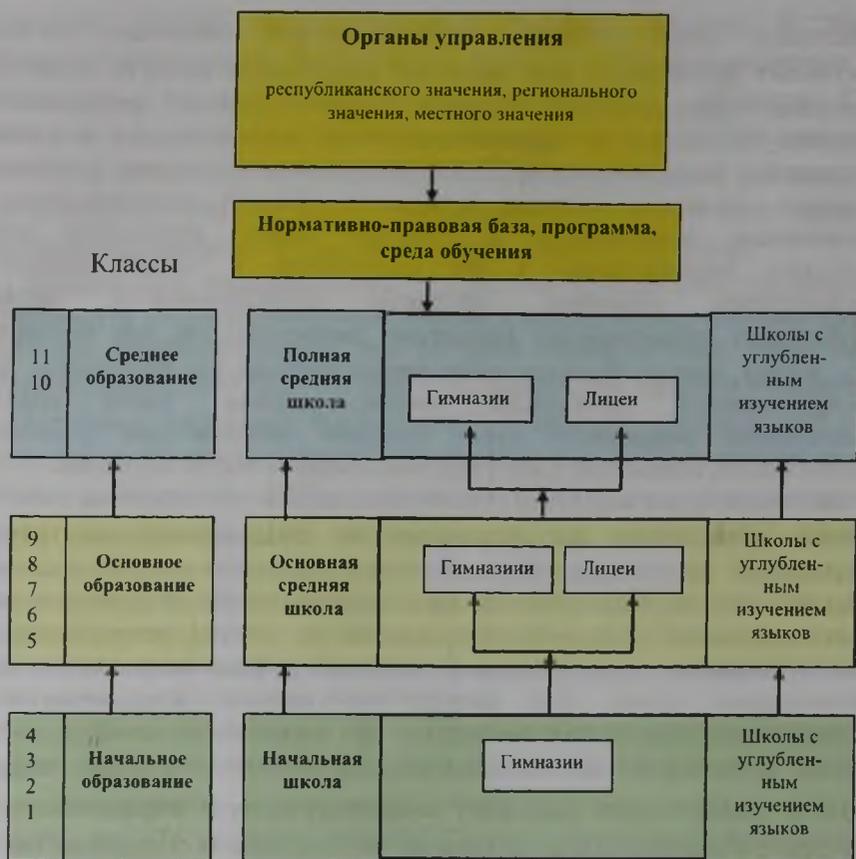
достижениями своей страны. Филологический компонент обучения предоставляет возможность для развития моральных качеств личности, патриотизма, гражданского сознания, нравственности, эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру, мировоззрения и идейной убежденности. Тот факт, что процесс приобретения и освоения учащимися иноязычных языковых навыков и речевых умений сопровождается и одновременным приобщением к культуре страны изучаемого языка, способствует формированию у них способности к межличностному и межкультурному общению. Предметы филологического профиля способствуют позитивному развитию личности, так как формируют память, логику, умение общаться, такие черты характера, как трудолюбие, воля, целеустремленность, активность, умение учиться. Таким образом, филологическое образование имеет большое значение для реализации воспитательного, образовательного и развивающего аспектов обучения.

В настоящее время коренным образом изменилось представление о системе языкового образования как совокупности социальных институтов, занимающихся проблемами обучения современным неродным языкам в школьных условиях. Данная система как составляющая общей образовательной системы все более явственно превращается из жестко централизованной системы в открытую для оперативных изменений, дифференцированную сферу образовательных услуг. Это значит, что система управленческих и образовательных социальных институтов не ограничивает свободу выбора личности, а, наоборот, она пытается создать условия, в которых каждый учащийся сознательно выбирает индивидуальную образовательную траекторию в соответствии со своими интересами и способностями.

По своей структуре система языкового образования является сложноорганизованным объектом исследования, который представляет собой несколько взаимосвязанных и взаимообусловленных относительно автономных подсистем. Систему языкового образования как совокупность социальных институтов можно представить схематично [37].

Как показано на схеме, обучение и изучение неродных языков институционально организовано в различных видах и типах общеобразовательных учреждений и на разных образовательных уровнях. Таким образом, основные функции системы языкового образования направлены на обучение и овладение учащимися:

1. неродным языком как средством опосредованного и непосредственного общения с носителями этого языка, как средством познания чужой и родной культур, своего родного языка;



2. неродным языком как инструментом, позволяющим успешно ориентироваться в современном поликультурном и мультилингвальном мире;
3. ценностными ориентациями и нормами речевого и неречевого поведения, обусловленными спецификой социокультурного развития родной страны, страны изучаемого языка и мировой цивилизации.

Из сказанного выше явствует, что система образования как совокупность социальных институтов в наше время очень изменилась. Признано главное: образование не должно быть одинаковым для всех. Равенство должно выражаться в равенстве возможностей выбора, в соответствии со способностями и направленностью интересов. Так мы пришли к созданию гимназий и лицеев. Однако здесь нас поджидает много опасностей, так как нет ничего проще, чем сменить вывеску, но что за названием? В этой связи возникает вопрос, какие учебные заведения можно назвать гимназиями и какие лицеями.

Обратимся к истории вопроса. С самого начала XIX века по реформе 1804 года в дореволюционной России устанавливалась четырехступенчатая система

образования: низшая ступень – приходское училище, промежуточная ступень – уездное училище, средняя ступень – гимназия, высшая ступень – университет. В гимназию можно было поступать, окончив приходское и уездное училища, но можно было поступить и после домашней подготовки, сдав соответствующий экзамен. При этом можно было поступить сразу во 2, 3 и даже 4 классы. Окончившие гимназию получали право поступления в университет. Таким образом, гимназия – это среднее учебное заведение, средняя общеобразовательная школа. Впоследствии после реформы 60-х годов XIX века произошло разделение гимназий на классические и реальные.

Нам представляется, что эту линию мы должны принять и продолжить. Гимназией можно считать среднюю школу, которая отличается от обычной более высоким уровнем обучения, более насыщенной и обширной программой. Гимназия может быть с гуманитарным, техническим или с каким-либо другим уклоном. Но, поскольку на начальном этапе обучения выбор гимназии за ребенка делают родители, необходимо обеспечить возможность переориентации учащихся с одного профиля на другой. Следовательно, на начальном и среднем этапах обучения в программе должны присутствовать в полном объеме все предметы обычной общеобразовательной школы. Гимназия нам представляется таким типом школы, в которую дети должны приниматься по конкурсу, поскольку нагрузка в ней будет больше, чем в обычной школе. В гимназии будет больше учебных предметов, следовательно, больше учебных часов. При этом необходимо ввести, желательно во всех классах, ежедневные занятия физкультурой, музыкой, ритмикой (каждый день один из этих предметов) и обязательную прогулку в середине дня. Разумеется, перед второй половиной дня должен быть обед. При такой системе учебный день мог бы начинаться в 9 часов утра и заканчиваться в 3-4 часа дня. Домашних заданий в младших классах не должно быть совсем, а в старших они должны быть невелики. В предлагаемом режиме работы нет ничего нового: во многих школах Европы именно такой режим.

Итак, мы подошли к вопросу о том, что такое лицей в наших условиях. Лицеи были учреждены тоже в 1804 году как привилегированные мужские учебные заведения закрытого типа для детей дворян. Принимали в них мальчиков от 10 до 12-ти лет, которые к этому возрасту прошли уже длительный курс домашнего обучения. Учеба в лицее продолжалась 6 лет, образование приравнивалось к университетскому. Науки преподавались все, но особое внимание уделялось «словесным наукам». Пункт 51 Устава Царскосельского лицея гласил: «Науки математические и физические должны ... ограничиваться одними первоначальными основаниями, дабы дать тем более пространства наукам словесным» [2].

Обучению иностранным языкам отводилось 4 часа ежедневно. Это

при том, что дети поступали в лицей и уже практически владели по крайней мере одним иностранным языком. Большое внимание уделялось изящным искусствам, гимнастическим упражнениям, фехтованию, плаванию, верховой езде.

Таким образом, если наши гимназии в большей или меньшей степени приближаются к тому их типу, который нам известен из дореволюционной практики, то о лицеях подобного типа говорить не приходится. На данном этапе у нас лицей – это та же гимназия или, в некоторых случаях, среднее профессиональное учебное заведение. Мы полагаем, что в наши дни лицеем следует называть такое среднее учебное заведение, которое создается при высшем учебном заведении и ставит своей целью более углубленную подготовку учащихся по профилю данного вуза. Следовательно, в лицей должны приниматься учащиеся старших классов, уже определившие круг своих интересов. Было бы разумно, чтобы учащиеся могли сосредоточить свое внимание на тех предметах, которые способствуют совершенствованию в избранном направлении. Естественно, набор должен быть конкурсным.

Таким образом, напрашивается вывод о том, что нам необходимо договориться о терминах: гимназия, лицей. Но, как бы ни было, начало положено. Создание разных типов школ – это значительная веха в преодолении единообразия в системе среднего образования.

В системе высшего профессионального образования в настоящее время существует двухуровневая система высшего языкового образования: бакалавриат и магистратура. Специальность классического университетского образования «Филология» представлена системой подготовки бакалавров и магистров филологии. При этом магистры готовятся по одной из образовательных программ, обеспечивающих специализацию в конкретной области.

Направление «Лингвистика» представлено системой подготовки бакалавров и магистров лингвистики по специальностям:

1. «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур», квалификация «Лингвист. Преподаватель»
2. «Перевод и переводоведение», квалификация «Лингвист. Переводчик». Кроме того, существует также языковая специальность педагогического образования «Иностранный язык – два иностранных языка», квалификация «Учитель иностранного языка».

Таким образом, сложившаяся в Казахстане система высшего языкового образования представлена различными специальностями, имеющими свои отличительные черты. Различия между филологией и лингвистикой находят отражение в наборе дисциплин по соответствующим специальностям. В первом

случае (филология) значительно большее внимание уделяется работе с письменными текстами, их анализу, а во втором (лингвистика) – изучению современных языков и практическому овладению ими. Набор дисциплин по специальностям высшего языкового образования, как и номенклатура самих специальностей и соответствующих квалификаций нуждается в периодической коррекции ввиду ускоренного развития наук о языке и его преподавании. Таким образом, налицо широкий спектр возможностей выбора для тех, кто желает получить высшее языковое образование.

ОБУЧЕНИЕ АНАЛИЗУ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЛЕКТОВ

§ 1. Назначение анализа УМК в научно-методической подготовке будущих учителей иностранного языка.

§ 2. Этапы в обучении анализу.

§ 3. Методика проведения анализа.

§ 1. Назначение анализа УМК в научно-методической подготовке будущих учителей иностранного языка

Развитие методического мышления будущих учителей иностранного языка предполагает постоянное осмысливание практики обучения с позиции теории. Анализ учебников и учебных пособий следует рассматривать как одну из сторон научно-методической подготовки специалистов, способствующую развитию профессионального мышления будущих учителей. Анализ учебников и учебных пособий можно рассматривать, с одной стороны, как важный инструмент формирования методического мышления студентов в стенах института, а с другой стороны – как цель, как одно из важнейших и сложных умений, которое должно быть сформировано у студентов в результате обучения в педагогическом вузе.

Используя анализ учебников и учебных пособий в процессе обучения будущего учителя иностранного языка, мы приближаем теорию к практике и способствуем более глубокому и осознанному усвоению основных методических категорий и понятий. Анализ учебников можно рассматривать и как своего рода контроль сознательности усвоения теории. Современный учитель немислим без умения анализировать и правильно использовать существующие средства обучения. Целенаправленно и результативно управлять процессом обучения учитель может только в том случае, если он владеет его материальной основой – учебно-методическим комплектом. Поэтому глубокое проникновение в учебно-методический комплект, его всесторонний анализ, ведущий к пониманию заложенных в нем идей, является органическим компонентом содержания методической подготовки будущего учителя.

Как показывает практика, далеко не все учителя, даже обладающие стажем работы, в состоянии грамотно провести анализ комплектов, понять основной замысел авторов, что отрицательно сказывается на их профессиональном умении в целом. Такой учитель не добивается хороших результатов, так как не осознает смысла используемых приемов, даже если кажется, что он точно дает урок по Книге для учителя. Особенно болезненно проходит у таких учителей освоение новых учебников. До конца не поняв методическую концепцию авторов, такой «запрограммированный» на прошлый опыт учитель пытается внести свои изменения, коррективы в новую систему, разрушая тем самым систему, что неблагоприятно сказывается на результатах обучения языку.

Только последовательное обучение анализу УМК в институте подготовит будущего учителя к решению этой задачи.

Сформированность у студентов умения анализировать учебники будет залогом их успешной работы в качестве учителей. Они смогут грамотно пользоваться УМК и добиваться оптимальных результатов в обучении своих учащихся иностранному языку.

§ 2. Этапы в обучении анализу

Обучение анализу учебно-методических комплектов будет эффективным, если оно опирается на теоретические положения методики, а также на знания возрастной психологии учащихся, которым предназначаются УМК. Это явится теоретическими предпосылками обучения анализу. Разделы теоретического курса методики дают возможность подойти к УМК с разных сторон. По мере овладения курсом методики УМК частично подвергается анализу так, чтобы к концу курса он был всесторонне проанализирован параллельно с анализом учебного процесса. Анализ УМК может быть произведен с разной полнотой и глубиной в зависимости от задач, которые ставит преподаватель в каждом конкретном случае. Обучение анализу комплектов мы рассматриваем в определенной динамике, что позволяет организовать его целенаправленное управление.

Можно выделить три основных этапа в обучении анализу, тесно связанных между собой. Рассмотрим каждый из этих этапов.

Первый этап совпадает по времени с чтением теоретического курса, практическими занятиями и подготовкой к ним студентов в ходе самостоятельной работы. Он продолжается до первой педпрактики, то есть это как бы «доопытный» период в анализе. Для частичного анализа комплектов из курса методики отбирается ряд вопросов, которые могут быть положены в основу обучения анализу.

При прохождении первого раздела методики **Теоретические основы методики обучения иностранным языкам: цели, содержание, средства обучения, принципы и методы обучения** частичный анализ комплектов проводится с точки зрения:

1. Реализации в них целей обучения и их воплощенности в текстах и упражнениях;
2. Реализации принципов и методов обучения;
3. В связи с темой **Средства обучения** анализируются компоненты комплекта, выясняется ведущая функция каждого компонента, его структура, оформление; соотносённость компонентов друг с другом.

При прохождении раздела программы **Обучение основным видам речевой деятельности** анализ проводится по следующим направлениям:

1. В связи с обучением фонетической стороне устной речи и чтения рассматриваются ознакомление, тренировка и применение фонетического

материала на разных этапах по УМК для разных классов. Объектом анализа помимо графического материала комплектов являются также их аудитивные компоненты.

2. При обучении лексической и грамматической сторонам устной речи, чтения и письма прослеживается работа над одним-двумя грамматическими явлениями или группой слов, начиная с ознакомления, через тренировку и заканчивая применением. Анализ проводится по **Книгам для учителя** и учебникам и охватывает также наглядный материал комплекта в виде схем, таблиц и т.д.
3. При работе над аудированием выборочно анализируются тексты и упражнения, содержащиеся в учебниках, **Книгах для учителя** и других компонентах комплектов. Анализу подвергаются предлагаемые приемы, стимулирующие и контролирующие понимание.
4. В разделе **Говорение** анализу подвергаются характер стимулов (вербальные и разнообразные наглядные стимулы комплектов) и характер опорного материала, а также предлагаемые авторами системы упражнений.
5. При обучении чтению анализируются тексты учебников и **Книг для чтения** с точки зрения их воспитательной направленности, их информативности и соответствия текстов видам чтения. Анализу подвергается и система упражнений, стимулирующая восприятие и понимание текста, а также способы контроля прочитанного. Специально рассматривается экстралингвистический материал текста, способствующий антиципации содержания.
6. При обучении письму анализу подвергается система упражнений в развитии техники письма и письменной речи.

В связи с разделом программы **Организация процесса обучения иностранным языкам в школе** анализу подвергаются тематические и поурочные планы, помещенные в **Книгах для учителя**.

Как было отмечено выше, анализ на этом этапе предполагает помимо вышеназванных вопросов и учет психолого-педагогических особенностей процесса обучения. При этом для анализа существенны такие вопросы, как степень опоры на произвольное и непроизвольное внимание и в связи с этим использование игровых приемов на разных этапах обучения; стимулирование и развитие мотивации; характер тематики и расширение познавательных возможностей материала; реализация дидактических принципов в УМК. Таково **содержание частичного анализа на первом этапе**. В результате к моменту окончания теоретического курса методики, то есть к первой педпрактике, студенты проводятся через частичный анализ, к умению в целом оценивать учебники с позиции современной теории.

Во время педагогической практики, когда появляется возможность наблюдения за воплощением основных идей комплекса в реальных школьных

ситуациях, существенны для обучения анализу УМК, существенны также практические предпосылки, которые присоединяются к теоретическим. Следовательно, **второй этап в обучении анализу УМК** приходится на период педагогических практик, что качественно меняет его характер, поднимая его на более высокую ступень. Это следующий поступательный шаг в развитии методического мышления, где происходит слияние теоретических знаний с практикой обучения. На этом этапе, также как и на предыдущем, анализ комплексов способствует дальнейшему углублению теоретических знаний. Анализ на втором этапе также носит частичный характер, поскольку глубоко познать учебник, тем более весь комплекс, можно только проработав с ним год-два, а может быть, и больше. Ставить такую задачу перед студентами-практикантами было бы нереально. Перед ними может быть поставлена более скромная задача, которая заключается в том, чтобы овладеть фрагментами комплексов в период их активной практики. При этом важно, чтобы во фрагменте они видели все качества комплекса в целом, почувствовали его системный характер, необходимость и взаимообусловленность всех его сторон. Ведущим в анализе является результативность по целям обучения: практическим, воспитательным, общеобразовательным, развивающим и по всем видам речевой деятельности в рамках данного фрагмента. Второй этап анализа комплекса должен охватить как бы две фазы. Первая обязательная фаза – это максимальная реализация всех заданий фрагмента и, по-возможности, его полное осуществление в задуманном авторами виде. Эта фаза совпадает по времени с первой практикой. Она позволяет сделать выводы о результативности учебника по всем параметрам.

Вторая фаза – это обучение с некоторыми осторожными коррективами, вытекающими из анализа и оценки учебника на первой фазе, исходя из конкретных условий обучения. Эта фаза чаще совпадает с периодом второй практики. В данный период студента может заинтересовать какая-либо сторона комплекса, например, к каким результатам приводит представленная в комплексе система обучения устной речи или чтения; или степень доступности текстов для чтения и т.д.

Третий этап обучения анализу представляет собой еще одну новую качественную ступень в анализе. Этот этап наступает после второй педпрактики и осуществляется в рамках спец. семинаров, спец. курсов, научных студенческих обществ, при написании курсовых и дипломных работ. На этом этапе также используется частичный анализ, но он носит критический характер. Здесь привлекаются и анализируются отдельные стороны УМК. В результате анализ становится средством аргументации идей небольшого исследования, которое проводится студентом. Обычно анализ учебно-методического комплекса является одним из пунктов плана работы над темой курсового или дипломного исследования.

Таким образом, в обучении анализу мы различаем три этапа. На всех этапах

частичный анализ учебников и учебных пособий может проводиться на основе параметров разного уровня (метаструктуры, макроструктуры и микроструктуры), с разной степенью глубины и полноты.

§ 3. Методика проведения анализа

Обучение анализу учебно-методических комплектов, как было отмечено выше, должно проводиться во всех звеньях системы методической подготовки будущих учителей иностранного языка. Методика проведения анализа имеет некоторые различия в зависимости от этапов обучения анализу, описанных выше.

На первом этапе, то есть до первой педпрактики, обучение анализу осуществляется при самостоятельной подготовке к практическим занятиям и на самих занятиях.

Для проведения самостоятельного анализа преподаватель снабжает студентов специально составленными схемами. Эти схемы призваны управлять вниманием студентов и фиксировать его на существенных сторонах (объектах) анализа. Таким образом, схемы являются инструментом управления анализом. Каждая схема помимо заданий, связанных непосредственно с анализом, обязательно должна включать пункт, стимулирующий актуализацию нужной части теории. Этот пункт является как бы отправным моментом анализа и важным шагом в формировании позиции студента. Вопросы, связанные с анализом, могут быть сформулированы в виде тестовых заданий (выбор правильного ответа) или в виде развернутых вопросов, предполагающих самостоятельный ответ. Предлагаемые студентам схемы могут целиком состоять из однородных заданий (схема 4) или из заданий смешанного типа (схема 5).

Вышеописанные схемы используются студентами во время подготовки к практическим занятиям для самостоятельного анализа УМК. Если анализ проводится на практических занятиях при непосредственном участии преподавателя, то схемы должны принять несколько иной характер. Они будут менее развернутыми и подробными и приобретут вид последовательно составленных вопросов. Использование схем предполагает разные формы и приемы работы с ними.

Например, возможен вариант, когда по одной схеме работают все студенты: каждый самостоятельно. Другой вариант, когда отдельные студенты (или группы студентов в 2-3 человека) получают разные схемы, в результате чего анализ приобретает более полный и развернутый характер. И в том, и в другом случае на занятии происходит обсуждение результатов анализа и делаются необходимые обобщения и выводы по теме.

Если анализ ведется на занятии под руководством преподавателя по одной схеме всей группой, то в этом случае преподаватель стремится подключить к работе максимальное количество студентов: одни начинают анализ, другие его дополняют, а третьи делают обобщения.

Ниже приводятся примеры схем для анализа по теме: «Средства обучения».

Схемы для самостоятельного анализа

Схема I - метаструктура.

Вопросы 1 и 2 данной схемы предполагают выбор правильного утверждения, вопросы 3 и 4 - самостоятельный анализ.

1. Четко представьте себе, что такое учебно-методический комплект. Это:
 - а) подобранный учителем набор учебных пособий и материалов;
 - б) специально созданный набор учебных пособий и материалов, которыми учитель может воспользоваться в процессе обучения;
 - в) это учебник, Книга для учителя и специально созданный для каждой параллели набор учебных пособий и материалов, который учитель обязан полностью использовать в процессе обучения.
2. Что объединяет все компоненты и делает их комплектом? Их объединяют:
 - а) только цели, которые должны быть достигнуты на данном этапе обучения;
 - б) только языковой материал, лежащий в основе каждого компонента;
 - в) только тематика;
 - г) только принципы, на которых строится комплекс в целом;
 - д) цели, тематика, языковой материал, принципы, вместе взятые.
3. Перечислите компоненты комплектов для разных классов. Есть ли отличие в комплектах для разных классов? В чем это отличие? Чем оно объясняется? (В этом Вам помогут предисловия к Книгам для учителя).
4. Познакомьтесь со всеми компонентами комплекта для ... класса. Выясните, что представляет собой каждый компонент.

Схема II - макроструктура учебника.

Анализ учебника для ... класса.

1. Назовите принципы, на которых строится обучение по данному учебнику (вам может помочь предисловие к Книге для учителя).
2. Проанализируйте учебник с точки зрения его структуры:
 - а) перечислите разделы учебника;
 - б) расскажите, для чего предназначен каждый раздел, что он содержит?
 - в) проанализируйте еще один учебник для другого класса по своему выбору с точки зрения его структуры и сравните построение двух учебников. Что у них общего и чем они отличаются?
3. Подумайте, может ли данное построение учебника подтвердить принципы, на которых строится обучение языку. Приведите примеры, подтверждающие Вашу мысль.

4. Проанализируйте учебник с точки зрения его содержания:
 - а) просмотрите тексты, упражнения и скажите, как они способствуют осуществлению практической, воспитательной и общеобразовательной целей;
 - б) просмотрите иллюстрации в учебнике и определите, какую дидактическую нагрузку они несут.
5. Просмотрите учебник с точки зрения его оформления. Оцените оформление учебника, определите, как оно способствует развитию личности учащихся. Обратите внимание на расположение материала, на наличие разных шрифтов, на качество бумаги и рисунков и т.д.

Схема III - макроструктура «Книги для учителя».

Анализ «Книги для учителя» к учебнику ... класса.

6. Проанализируйте Книгу для учителя с точки зрения ее структуры. Назовите разделы «Книги», подумайте, какая информация может содержаться в каждом из них.
7. Проанализируйте Книгу для учителя с точки зрения ее содержания. Просмотрите ее разделы и скажите, подтвердилось ли Ваше предположение об их содержании.
8. Докажите, что Книга для учителя – важнейший инструмент управления деятельностью учащихся. Приведите убедительные примеры.

Схема IV - микроструктура.

Анализ одного урока из учебника для ... класса.

1. Проанализируйте один урок с точки зрения его структуры: перечислите разделы (параграфы), из которых состоит урок. Скажите, каково назначение каждого раздела (параграфа) (предисловие к Книге для учителя может Вам в этом помочь).
2. Проанализируйте еще один урок из того же учебника с точки зрения его структуры и сравните построение двух проанализированных Вами уроков. Что у них общего в этом плане и чем они отличаются друг от друга?
3. Проанализируйте урок с точки зрения содержания: просмотрите упражнения и тексты каждого раздела или параграфа. Дайте их оценку.
4. Проанализируйте урок с точки зрения оформления (см. схему № 2, пункт

Схемы для анализа под руководством преподавателя

Схема I - метаструктура.

1. Сформулируйте понятие учебно-методический комплект. Обоснуйте идею комплексности.

2. Назовите компоненты комплектов для разных классов. Что собой представляет каждый компонент?
3. Чем объясняется разный набор компонентов в комплектах для разных классов?

Схема II - макроструктура учебника.

Анализ учебника для ... класса.

1. Назовите основные принципы, на которых строится обучение по данному учебнику.
2. Проанализируйте учебник с точки зрения его структуры: назовите разделы и выявите назначение каждого из них.
3. Сравните построение данного учебника с любым другим учебником из этой же методической системы.
4. Проанализируйте учебник с точки зрения его содержания: дайте оценку упражнениям и текстам с точки зрения реализации основных целей.
5. Проанализируйте учебник с точки зрения его оформления.

Схема III - микроструктура.

Анализ урока из учебника для ... класса.

1. Проанализируйте урок с точки зрения его структуры: перечислите разделы (параграфы) урока, определите назначение каждого из них.
2. Сравните структуру анализируемого Вами урока (параграфа) с любым другим уроком из этого же учебника.
3. Проанализируйте урок с точки зрения содержания. Дайте оценку текстам и упражнениям. Проанализируйте и оцените оформление урока.

Выше были приведены примеры схем для анализа по одной теме. Преподаватель составляет схемы для анализа по каждой теме теоретической методики. Таким образом, УМК подвергаются частичному анализу с разных сторон, в результате чего у студента создается ясное представление о тех комплектах, которые функционируют в школе и вырабатывается общий подход к анализу учебников и учебных пособий.

Второй этап обучения анализу наступает с приходом студентов в школу на первую практику. Прикрепившись к классам, в которых им предстоит вести уроки, студенты приступают к **детальному анализу** комплекта для нужной параллели.

Управление анализом здесь также происходит с помощью схем. Пользуясь схемой, студенты делают письменный детальный анализ фрагментов комплектов, приходящихся на период их активной практики. Таким образом схемы помогают преподавателю проверить, насколько хорошо студент знаком с фрагментом комплекта и определить его готовность к работе. Студентам схемы помогают детально изучить нужный для работы фрагмент и убедиться в своей

готовности к началу работы. Приведем примеры схем для анализа на этом этапе.

Схема I - метаструктура.

1. Сформулируйте принципы, лежащие в основе методической системы, по которой Вам предстоит работать на этой практике.
2. Перечислите компоненты комплекта для параллели, в которой Вы будете работать, проверьте их наличие в школе.

Схема II - макроструктура.

1. Проработайте **Введение к Книге для учителя** для вашего класса. Выявите основные задачи, поставленные перед учащимися по всем видам речевой деятельности и аспектам знаний.
2. Определите тему урока (параграфа) комплекта, над которой Вы будете работать.
3. Составьте список ранее пройденных грамматических явлений. Представьте в речевых образцах те грамматические явления, над которыми Вы будете работать на данном уроке.

Схема III - микроструктура.

1. Для преемственности в работе тщательно изучите предшествующий параграф. Определите:
 - а) каким образом рекомендуется проводить ознакомление, тренировку, применение и контроль языкового материала;
 - б) какие виды речевой деятельности развивались, какие упражнения при этом использовались;
 - в) какие использовались источники информации.
2. Тщательно проработайте рекомендации «Книги для учителя», касающиеся урока (параграфа), над которым Вам предстоит работать.
3. Просмотрите в учебнике урок (параграф), над которым Вы будете работать. Обратите внимание на количество, характер упражнений и текстов.
4. Определите фрагменты других компонентов комплекта, которые авторы рекомендуют использовать в работе над данным уроком (параграфом) и познакомьтесь с ними.

Как было отмечено выше, второй этап обучения анализу имеет две фазы. Однако во второй фазе вряд ли можно предложить какую-либо обобщенную схему, поскольку эта фаза предполагает некоторые изменения, которые могут быть внесены в учебный процесс в конкретных условиях класса. Основные требования, предъявляемые к анализу на этой фазе – дать аргументированное обоснование вносимым коррективам.

Третий этап обучения анализу проводится в рамках спецкурсов и спецсеминаров, научных студенческих обществ, при написании курсовых и

дипломных работ. В рамках спецсеминаров может проводиться углубленное изучение действующих УМК под разным углом зрения, в результате чего у студента сложится полное представление не только о том комплекте, с которым он познакомился и работал в школе, но и с комплектами для других классов, по разным языкам, для разных типов школ. Здесь схемы для анализа составляют сами студенты, преподаватель проверяет и корректирует их во время индивидуальных консультаций. Обсуждение может носить спонтанный характер или можно назначить одного-двух оппонентов, которые заранее знакомятся с сообщением. Работа в спецсеминаре поможет и каждому участнику совершенствовать свои умения в анализе, и провести небольшое самостоятельное исследование, научит обобщать результаты анализа, делать необходимые выводы, оформлять результаты анализа в научно-методический доклад.

Планы курсовых или дипломных работ органично включают пункты, предполагающие критический анализ соответствующего фрагмента УМК, от которого студент отталкивается в своих первых научных пробах. Приведем несколько примеров тем для анализа:

1. Использование тестовой методики контроля при обучении чтению на старшем этапе.
2. Создание речевых ситуаций для развития монологической речи при помощи изобразительной наглядности.
3. Работа над лексикой на начальном этапе обучения в УМК по английскому, немецкому языкам.
4. Обучение чтению в УМК по английскому языку для начального этапа общеобразовательной школы и школ с преподаванием ряда предметов на иностранном языке.
5. Обучение аудированию в УМК по английскому и немецкому языкам на начальном (на старшем) этапе.
6. Сопоставительный анализ обучения устной речи в учебниках 6-го класса в школах с углубленным изучением немецкого и английского языков (в рамках социально-гуманитарного или филологического профиля).
7. Система работы над лексикой на четвертом году обучения иностранному языку в разных типах школ и т.д.

Курсовые и дипломные работы такого характера (темы 6, 7) строятся на сопоставительном анализе различных методических систем и оценки этих систем с позиции современной методики.

Так мыслится градуированный путь анализа УМК, который даст возможность студентам присвоить методическое кредо авторов, углубить и расширить методическое мышление, обогатить практические навыки и умения и тем самым подготавливает их к будущей научно-методической деятельности учителя иностранного языка.

**Итоговый тест по современной методике обучения иностранным языкам
(СМОИЯ) для студентов очной, заочной форм обучения**

Вариант А

1. Обучение грамматической стороне речи на начальном этапе связано с принципом:
 - А) взаимосвязанного обучения языку и культуре
 - В) филологизации обучения иностранным языкам
 - С) аппроксимации
 - Д) структурно-функционального подхода к отбору и организации учебного материала
 - Е) взаимосвязанного обучения основным видам речевой деятельности

2. Назовите средство предметной наглядности:
 - А) вербальная (словесная) ситуация
 - В) дефиниция (определение)
 - С) книга
 - Д) синоним
 - Е) антоним

3. Найдите разновидность подготовительных упражнений:
 - А) рассказ
 - В) описание картинки
 - С) комментарий
 - Д) трансформация
 - Е) перевод

4. Общедидактический принцип, способствующий созданию изобразительных учебно-речевых ситуаций – это:
 - А) принцип научности
 - В) принцип доступности
 - С) принцип сознательности
 - Д) принцип наглядности
 - Е) принцип активности

5. Найдите вид (разновидность) речевых упражнений:
 - А) подстановка
 - В) имитация
 - С) описание картинки
 - Д) трансформация
 - Е) склонение местоимения

6. Что является минимальной единицей измерения диалогической речи?
 - А) вопрос
 - В) реплика
 - С) диалогическое единство
 - Д) текст
 - Е) ответ

7. Назовите, в каком из указанных упражнений аудирование выступает как цель обучения:
- A) слушание ситуации для семантизации нового слова
 - B) слушание текста с целью понимания основного содержания
 - C) выполнение устных упражнений для закрепления нового грамматического материала
 - D) выполнение устных фонетических упражнений
 - E) письменный перевод некоторых предложений
8. Что является основной задачей обучения чтению на начальном этапе?
- A) обучение чтению с извлечением основной информации
 - B) обучение чтению с извлечением интересующей информации
 - C) обучение технике чтения
 - D) обучение чтению с извлечением полной информации
 - E) обучение произношению
9. Какое из следующих упражнений можно использовать для развития подготовленной монологической речи?
- A) придумывание заголовка к тексту и его обоснование
 - B) составление связного развернутого высказывания по образцу (по аналогии)
 - C) придумывание конца предложения
 - D) изменение порядка слов в предложении
 - E) заполнение пропусков в предложении
10. В чем состоит основная задача обучения чтению на среднем этапе?
- A) обучение чтению с пониманием основного содержания
 - B) обучение чтению с полным пониманием содержания
 - C) обучение чтению с извлечением интересующей информации
 - D) обучение технике чтения
 - E) обучение чтению с критическим пониманием содержания
11. Семантизация лексической единицы (ЛЕ) «der Ball»/«a Ball» наиболее эффективна с помощью:
- A) контекста
 - B) антонима
 - C) синонима
 - D) предметной наглядности
 - E) морфологического анализа
12. Какой из видов внеклассной работы по языку реализует принцип интенсивного обучения: ситуативную основу обучения, личностную ориентацию, ролевое поведение и т.д.?
- A) кружок любителей поэзии
 - B) кружок разговорной речи
 - C) конкурс лучшей стенгазеты
 - D) кружок любителей живописи
 - E) конкурс на лучшего историка края

13. Что является основной задачей в обучении письму на начальном и среднем этапах?
- A) формирование графико-орфографических навыков
 - B) формирование умения выражать свои мысли в письменной форме
 - C) формирование умения составлять план к тексту
 - D) формирование умения письменно излагать прослушанный текст
 - E) формирование рецептивных лексических навыков
14. Какой из способов проверки понимания наиболее соответствует задаче изучающего чтения?
- A) подбор синонимов/антонимов к указанным словам
 - B) составление резюме или аннотации
 - C) общие вопросы
 - D) расширение текста
 - E) перевод на родной язык
15. Что является объектом исследования в методике?
- A) все компоненты учебно-воспитательного процесса
 - B) обучение грамматической стороне речи
 - C) работа над текстом
 - D) механизмы аудирования
 - E) содержание обучения
16. Какое из упражнений соответствует задаче обучения письму в старших классах?
- A) заполнение пропусков в слове
 - B) списывание слов
 - C) написание букв или буквосочетаний, передающих на письме указанный звук
 - D) чтение рассказа и запись его главной идеи
 - E) развитие орфографических навыков
17. Каким принципом определяются требования к произношению учащихся в средней школе?
- A) посильности
 - B) доступности
 - C) научности
 - D) сознательности
 - E) аппроксимации
18. Что не является содержанием обучения?
- A) речевой материал
 - B) языковой материал
 - C) речевые и языковые навыки
 - D) темы, ситуации общения
 - E) учебник
19. Назовите способы устного общения:

- A) аудирование, чтение
 - B) говорение, письмо
 - C) говорение, аудирование
 - D) аудирование, письмо
 - E) говорение, чтение
20. В чем состоит основная цель работы над активным лексическим материалом в средней школе?
- A) учащиеся должны знать значение всех слов
 - B) учащиеся должны знать грамматические формы
 - C) узнавать новые слова при чтении и со слуха
 - D) формирование продуктивных и рецептивных лексических навыков
 - E) научить правильно произносить и писать новые слова
21. В чем состоит сущность систематизации грамматического материала?
- A) в том, что учащиеся под руководством учителя устанавливают связь между грамматическими явлениями
 - B) в раскрытии функции грамматических явлений
 - C) в первичном закреплении грамматических явлений
 - D) в закреплении пассивной грамматики
 - E) в заучивании грамматических правил
22. По способу изложения правила пассивной грамматики должны:
- A) носить описательный характер
 - B) просто фиксировать грамматические признаки языковых явлений
 - C) представлять собой предписания, обучающие инструкции
 - D) быть в форме вопросов
 - E) фиксировать грамматические закономерности
23. Что относится к единицам языка?
- A) синтагма
 - B) сверхфразовое единство
 - C) предложение
 - D) фонема
 - E) вопрос
24. Какой вид речевой деятельности является приоритетным на начальной ступени обучения?
- A) устная речь
 - B) чтение
 - C) аудирование
 - D) письмо
 - E) перевод
25. Основное содержание урока – это:
- A) орфографические и графические навыки
 - B) грамматические навыки
 - C) фонетические навыки

- D) тестовые задания
E) все виды речевой деятельности
26. В каком случае чтение выступает как цель обучения иностранному языку?
A) при обучении графической системе иностранного языка
B) при расширении потенциального словарного запаса
C) при совершенствовании произносительных навыков
D) при чтении текста с полным пониманием содержания
E) при обучении грамматическому построению высказываний
27. Что сложнее всего контролировать?
A) знания
B) перевод
C) грамматические правила
D) речевые умения
E) навыки
28. Преимущественно первое место на каждом уроке иностранного языка должно отводиться:
A) фонетической зарядке
B) контролю домашнего задания
C) развитию речевых умений и навыков
D) объяснению нового грамматического материала
E) оргмоменту
29. В школе иностранному языку нужно обучать прежде всего как:
A) средству общения (коммуникации)
B) способу передачи содержания прочитанного
C) средству логического мышления
D) средству овладения знаниями о стране изучаемого языка
E) средству формулирования своих мыслей на иностранном языке
30. Назовите автора суггестопедического метода обучения иностранным языкам:
A) Шатилов С.Ф.
B) Бим И.Л.
C) Рогова Г.В.
D) Гез Н.И.
E) Лозанов Г.

Ключи
Вариант А

1. D	11. D	21. A
2. C	12. B	22. C
3. D	13. A	23. D
4. D	14. E	24. A
5. C	15. A	25. E
6. B	16. D	26. D
7. B	17. E	27. D
8. C	18. E	28. C
9. B	19. C	29. A
10. A	20. D	30. E

Вариант Б

1. Какие упражнения играют доминирующую роль при формировании произносительных навыков?

- A) подстановочные упражнения
- B) упражнения на трансформацию
- C) имитативные упражнения
- D) упражнения на расширение
- E) ответы на вопросы

2. Учет какого из частнометодических принципов позволяет в наибольшей степени предотвратить межъязыковую интерференцию?

- A) принцип функциональности
- B) принцип устной основы обучения
- C) принцип учета родного языка
- D) принцип структурного подхода
- E) принцип коммуникативности

3. Семантизация лексической единицы (ЛЕ) «Leibe»/«Life» наиболее эффективна с помощью:

- A) дефиниции
- B) предметной наглядности
- C) перевода
- D) изобразительной наглядности
- E) морфологического анализа

4. Что не является механизмом аудирования?

- A) память
- B) артикулирование
- C) речевой слух
- D) механизм блокирования родного языка
- E) механизм вероятностного прогнозирования

5. Назовите экспрессивные виды речевой деятельности:

- A) письмо, чтение
 - B) говорение, письмо
 - C) говорение, чтение
 - D) письмо, аудирование
 - E) аудирование, чтение
6. Принцип аппроксимации – это:
- A) приближение к желаемому результату
 - B) принцип активности в обучении
 - C) принцип доступности в обучении
 - D) принцип посильности в обучении
 - E) принцип соизучения языка и культуры
7. Какое из названных упражнений исключается при развитии навыков и умений диалогической речи?
- A) описание картины
 - B) ответы на вопросы
 - C) беседа по теме
 - D) инсценировка
 - E) заучивание диалога наизусть
8. К какому виду речи можно отнести следующие характеристики: ситуативность, эллиптичность, наличие паралингвистических средств общения и обратной связи?
- A) говорение в монологической форме
 - B) аудирование
 - C) чтение
 - D) говорение в диалогической форме
 - E) письмо
9. Наиболее эффективным способом семантизации слова “aufmachen”, “open up” может быть:
- A) контекст
 - B) перевод
 - C) показ
 - D) написание
 - E) произнесение
10. Какой подход в обучении фонетике используется в средней школе?
- A) бихевиористский
 - B) акустический
 - C) артикуляционный
 - D) дифференцированный
 - E) когнитивный
11. Выберите грамматическое явление, которое подлежит усвоению на рецептивном уровне:
- A) пассивный залог

- В) склонение существительных
- С) склонение артиклей
- Д) степени сравнения прилагательных
- Е) склонение личных местоимений

12. Какие виды чтения доминируют в программе средней школы?

- А) учебное чтение
- В) информативное чтение
- С) ознакомительное, изучающее чтение
- Д) поисковое чтение
- Е) просмотровое чтение

13. Какой вид контроля принято считать наиболее эффективным для систематической проверки?

- А) текущий контроль
- В) тематический контроль
- С) периодический контроль
- Д) итоговый контроль
- Е) годовой контроль

14. От чего зависит отбор содержания обучения?

- А) от учителя
- В) от учеников
- С) от цели обучения
- Д) от средств обучения
- Е) от родителей учащихся

15. Определите, какой из приведенных ниже приемов работы относится к центральной части в структуре урока?

- А) речевая зарядка
- В) диалог с дежурным
- С) подведение итогов урока
- Д) ситуативный диалог
- Е) сообщение задач урока

16. Какое упражнение не способствует формированию слухопроизносительных навыков?

- А) упражнение в слушании
- В) упражнение в воспроизведении
- С) чтение вслух
- Д) перевод на родной язык
- Е) разучивание стихотворений

17. Какой из способов проверки понимания полностью исключается при ознакомительном чтении?

- А) тестовые формы контроля
- В) общие вопросы
- С) перевод на родной язык

- D) подбор реплик из текста к предложенным иллюстрациям (рисункам)
E) продумывание заголовков
18. К какому виду речевой деятельности относится аудирование?
A) к рецептивному
B) к рецептивному и репродуктивному
C) к репродуктивному
D) к продуктивному
E) к продуктивному и репродуктивному
19. Как называется отрицательное влияние родного языка при обучении иностранному?
A) интерференция
B) перенос навыков и умений
C) аппроксимация
D) дифференциация
E) рецепция
20. Что представляет наибольшую трудность для активного усвоения слов?
A) синонимы
B) несовпадение объема значений слова
C) антонимы
D) графическая и звуковая формы слова
E) употребление слова
21. Согласно Программе средней общеобразовательной школы по иностранному языку весь фонетический материал учащиеся должны усвоить:
A) на 1-м году обучения
B) на старшем этапе обучения
C) в течение всего курса обучения
D) в течение 1-го и 2-го годов обучения
E) на 4-м году обучения
22. К первому этапу работы над новым словом относится ознакомление с данным словом. Его целью является:
A) работа над формой слова, его значением и употреблением
B) активизация фоновых знаний учащихся
C) употребление нового речевого образца
D) обучение диалогическому и монологическому высказываниям
E) проверка знаний новых слов
23. Что относится к единицам речи?
A) морфема
B) буквы и буквосочетания
C) текст
D) фонема
E) мысль

24. Одним из основных критериев при отборе активной лексики является принцип стилистической неограниченности, т.е. отбираются слова:
- A) от которых с помощью аффиксов можно создать большое количество новых слов
 - B) употребляемые в любом стиле
 - C) выражающие наиболее важные понятия по темам
 - D) входящие в состав жаргонизмов
 - E) входящие в состав профессиональной лексики
25. К групповым формам организации внеклассной работы по иностранному языку относится:
- A) конкурс лучших стенгазет школы
 - B) подготовка лучшего доклада
 - C) кружковая работа
 - D) работа с отстающими учениками
 - E) тестовый контроль
26. При работе над изучающим чтением учитель учит учащихся в первую очередь:
- A) обходить трудности
 - B) понимать главную мысль текста
 - C) преодолевать трудности путем анализа
 - D) читать текст один раз
 - E) понимать основное содержание текста
27. Для ознакомительного (синтетического) чтения характерно:
- A) охват содержания – 70-75 %
 - B) охват содержания – 50 %
 - C) охват содержания – 30 %
 - D) охват содержания – 100 %
 - E) охват содержания – 10 %
28. Что не является основным средством обучения иностранным языкам?
- A) учебник
 - B) компьютер
 - C) книга для учителя
 - D) книга для чтения
 - E) набор грамматических таблиц
29. Что исключается при цели повышения мотивации учащегося?
- A) желание родителей
 - B) средства обучения
 - C) содержание учебного материала
 - D) применяемые методические приемы обучения
 - E) мажорный тон урока
30. Письмо выступает как цель обучения иностранному языку в:
- A) зрительном диктанте
 - B) правилах орфографии

- С) языковых упражнениях
- Д) сочинении на определенную тему
- Е) переводных упражнениях

Ключи
Вариант Б

1. С	11. А	21. А
2. С	12. С	22. А
3. С	13. А	23. С
4. D	14. С	24. В
5. В	15. D	25. С
6. А	16. D	26. С
7. А	17. С	27. А
8. D	18. А	28. В
9. С	19. А	29. А
10. D	20. В	30. D

Вариант В

1. При обучении какому виду речевой деятельности особенности голосовых данных диктора могут вызвать затруднения?
 - А) при обучении чтению
 - В) при обучении письму
 - С) при обучении аудированию
 - Д) при обучении грамматике
 - Е) при обучении лексике

2. Что является основой всякой деятельности?
 - А) приказ
 - В) цель
 - С) условие
 - Д) потребность, мотив
 - Е) наличие времени

3. В чем состоит основная задача обучения чтению на начальном этапе?
 - А) обучение чтению с пониманием основного содержания
 - В) обучение чтению с полным пониманием содержания
 - С) обучение чтению с извлечением интересующей информации
 - Д) обучение технике чтения
 - Е) обучение чтению с критическим пониманием содержания

4. Какое из названных упражнений исключается при развитии навыков и умений диалогической речи?
 - А) описание картины
 - В) ответы на вопросы
 - С) беседа по теме
 - Д)

- Е) инсценировка
F) работа с диалогом-образцом
5. Какой вид речи обладает следующими особенностями: непрерывность, последовательность, развернутость, логичность?
A) диалогическая речь
B) монологическая речь
C) дискуссия
D) беседа
E) обсуждение
6. К какому виду речевой деятельности можно отнести следующие характеристики: ситуативность, эллиптичность, наличие паралингвистических средств общения и обратной связи?
A) говорение в монологической форме
B) аудирование
C) чтение
D) говорение в диалогической форме
E) письмо
7. Какое из следующих упражнений соответствует задаче развития неподготовленной (спонтанной) диалогической речи?
A) составление плана высказывания
B) составление аргументированных ответов на вопросы
C) презентация подготовленного материала
D) дополнение, видоизменение диалога
E) заучивание диалога наизусть
8. Что является основной задачей в обучении письму на старшем этапе?
A) формирование умения выражать свои мысли в письменной форме
B) овладение правилами орфографии
C) формирование графико-орфографических навыков
D) составление плана к тексту
E) заполнение пропусков в словах и предложениях
9. Какая из данных характеристик не является характеристикой монологической речи?
A) логичность
B) спонтанность
C) непрерывность
D) последовательность
E) доказательность
10. Что не является содержанием обучения?
A) речевой материал
B) языковой материал
C) речевые и языковые навыки

- D) темы, ситуации общения
E) учебник
11. От чего зависит отбор содержания обучения иностранным языкам?
A) от учителя
B) от учеников
C) от цели обучения
D) от средств обучения
E) от родителей учащихся
12. Какая форма контроля наиболее объективна и экономична во времени?
A) фронтальный контроль
B) групповой контроль
C) тестовый контроль
D) индивидуальный контроль
E) контроль рабочей пары
13. Исходя из какого принципа определяют требования к произношению учащихся в средней школе?
A) посильности
B) доступности
C) научности
D) сознательности
E) аппроксимации
14. Что не является характеристикой диалогической речи?
A) эллиптичность
B) сдержанность
C) образность
D) развернутость
E) последовательность
15. Для повышения активности у учащихся на уроке иностранного языка можно использовать все нижеперечисленные методы и формы, кроме:
A) наказание ученика
B) уроки-спектакли
C) уроки-КВН
D) ролевые игры
E) просмотр видеофильмов
16. Какой вид контроля принято считать наиболее эффективным для систематической проверки?
A) текущий контроль
B) тематический контроль
C) периодический контроль
D) итоговый контроль
E) годовой контроль

17. Что служит для контроля критического понимания аудиотекста?
- A) пересказ
 - B) составление развернутого плана
 - C) вопросы
 - D) заполнение пропусков в тексте
 - E) оценка, обсуждение прослушанной информации
18. Что является объектом контроля в упражнениях для собственно аудирования?
- A) понимание содержания
 - B) воспроизведение содержания
 - C) знание новых слов
 - D) знание грамматических явлений
 - E) правильное произношение
19. Что относится к единицам языка?
- A) диалог
 - B) сверхфразовое единство
 - C) минитекст
 - D) фонема
 - E) вопрос
20. По способу изложения правила пассивной грамматики должны иметь следующие характеристики:
- A) носить описательный характер
 - B) просто фиксировать грамматические признаки и явления
 - C) представлять собой предписания, обучающие инструкции*
 - D) быть в форме вопросов
 - E) быть в форме примеров
21. В чем состоит основная цель работы над активным лексическим материалом в средней школе?
- A) учащиеся должны знать значение всех слов
 - B) учащиеся должны знать грамматические формы
 - C) учащиеся должны узнавать новые слова при чтении и со слуха
 - D) учащиеся должны уметь употреблять лексические единицы в устной речи в соответствии с ситуацией общения
 - E) учащиеся должны уметь правильно произносить и писать новые слова
22. Как называются знания, сформировавшиеся у участников иноязычного общения?
- A) элементарные
 - B) начальные
 - C) тематические
 - D) фоновые
 - E) исходные
23. Исходным базисным понятием предмета «Методика» является:
- A) перенос навыка

- В) интерференция
 С) долговременная память
 D) речевые умения
 E) метод
24. Что является основным компонентом учебно-методического комплекса?
 A) книга для учителя
 B) справочник по грамматике
 C) учебник
 D) видеокассеты/диски
 E) книга для домашнего чтения
25. Укажите авторов общей методики обучения иностранному языку:
 A) Шатилов С.Ф.
 B) Бим И.Л.
 C) Рогова Г.В.
 D) Гез Н.И. и Миролюбов А.А.
 E) Бим И.Л. и Шатилов С.Ф.
26. Внеклассная работа по иностранному языку характеризуется:
 A) внеурочным характером занятий*
 B) повторением пройденного материала
 C) наличием контроля языковых и речевых навыков
 D) закреплением пройденного материала
 E) жестким планированием
27. В средней школе иностранному языку нужно обучать прежде всего как:
 A) средству общения (коммуникации)
 B) способу передачи содержания прочитанного
 C) средству логического мышления
 D) источнику филологических знаний
 E) средству формулирования своих мыслей на иностранном языке
28. На каждом уроке иностранного языка комбинированного типа преимущественное место должно отводиться:
 A) фонетической зарядке
 B) контролю домашнего задания
 C) развитию речевых умений и навыков
 D) объяснению нового грамматического материала
 E) орфоменту
29. Какая форма контроля является объективной и экономичной во времени?
 A) фронтальный контроль
 B) групповой контроль
 C) тестовый контроль
 D) индивидуальный контроль
 E) контроль рабочей пары

30. Какая из данных характеристик не является характеристикой монологической речи?

- A) логичность
- B) спонтанность
- C) непрерывность
- D) последовательность
- E) доказательность

Ключи
Вариант В

1. C	11. C	21. D
2. D	12. C	22. D
3. D	13. E	23. E
4. A	14. B	24. C
5. B	15. A	25. D
6. D	16. A	26. A
7. D	17. E	27. A
8. A	18. A	28. C
9. B	19. D	29. C
10. E	20. C	30. B

ЛИТЕРАТУРА

1. Андрияшина И.А. Работа с аутентичными письмами на уроках немецкого языка. Иностранные языки в школе. – 1998, – № 3.
2. Анталогия педагогической мысли России первой половины XIX века. – М.: Педагогика, 1987. – С. 134.
3. Армян М.А. Лингвострановедение в преподавании иностранных языков в старших классах средней школы. – Иностранные языки в школе. – 1990. – № 2.
4. Акулина Е.В. Проблема языковой интерференции при обучении фонетике немецкого языка. – Иностранные языки в школе. – 2001. – № 5.
5. Барковская В.Г. Обучение аудированию на младшей ступени обучения. – Иностранные языки в школе. – 1983. – № 6.
6. Бабаянц А.В. Технология стимуляции реального общения на иностранном языке. – Иностранные языки в школе. – 2004. – № 3.
7. Бабич В.Н. Контроль знаний, умений и навыков учащихся в средних школах США. – Иностранные языки в школе. – 1990. – № 2.
8. Балабайко М.С. Обучение связному высказыванию. – Иностранные языки в школе. – 1979 – № 3.
9. Береговская Э.М. Чтение – средство, цель, удовольствие. – Иностранные языки в школе. – 1998. – № 3.
10. Бим И.Л. Некоторые проблемы обучения диалогической речи. – Иностранные языки в школе. – 1979. – № 5.
11. Бим И.Л. Перестроечные процессы в обучении иностранным языкам в средней школе. – Иностранные языки в школе. – 1991. – № 5.
12. Бим И.Л. Содержание обучения немецкому языку в базовом курсе. Иностранные языки в школе. – 1996. – № 2.
13. Бим И.Л. Подход к проблеме упражнений с позиции иерархии целей и задач. – Иностранные языки в школе. – 1985. – № 5.
14. Бим И.Л. Теория обучения иностранным языкам. – М., 1988.
15. Бим И.Л. Система обучения иностранным языкам в средней школе и учебник как модель ее реализации. – М., 1974.
16. Бим И.Л. Учебник немецкого языка для 7 класса средней школы. – Иностранные языки в школе. – 1993. – № 1.
17. Бим И.Л. Новый УМК по немецкому языку для 5 класса общеобразовательной школы (базовый курс). – Иностранные языки в школе. – 1995. – № 1.
18. Бим И.Л. Аттестационные требования к владению иностранным языком учащимися к концу базового курса обучения. – Иностранные языки в школе. – 1995. – № 5.
19. Бим И.Л. К проблеме оценивания современного учебника иностранного языка. – Иностранные языки в школе. – 1999. – № 6.
20. Бим И.Л. Модернизация структуры и содержания школьного языкового образования. – Иностранные языки в школе. – 2005. – № 8.
21. Богин Г.И. Современная лингводидактика. – Калинин, 1980.
22. Бородулина М.К. Обучение иностранному языку как специальности. – М., 1982.
23. Борисова Р.Г. О некоторых приемах обучения диалогической речи. – Иностранные языки в школе. – 2001. – № 3.
24. Брейгина М.Е. О самоконтроле в обучении иностранному языку. – Иностранные языки в школе. – 2000. – № 1, 2.

25. Браун С.В. Национальный костюм как объект изучения в страноведении. Иностранные языки в школе. – 2001. – № 2.
26. Бурлаков М.А. Какой должна быть система упражнений? – Иностранные языки в школе – 1987. – № 4.
27. Бузаров В.В. Что такое аппроксимация в лингвистике? – Иностранные языки в школе. – 1991. – № 2.
28. Бухаркина М.Ю. Мультимедийный учебник: что это? – Иностранные языки в школе. – 2001. – № 4.
29. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. – М., 1983.
30. Витлин Ж.Л. Современные проблемы обучения грамматике иностранных языков. – Иностранные языки в школе. – 2000. – № 5.
31. Витлин Ж.Л. Международная конференция «Современный контроль и оценка уровня подготовки по иностранным языкам». – Иностранные языки в школе. – 1996. – № 4.
32. Витлин Ж.Л. Эволюция методов обучения иностранным языкам в XX веке. – Иностранные языки в школе. – 2001. – № 2.
33. Воронина Г.И. Современное состояние преподавания иностранных языков в средней школе и основные направления деятельности по обновлению содержания обучения данному предмету. – Иностранные языки в школе. – 1991. – № 3.
34. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М., 1956.
35. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991.
36. Гальскова Н.Д., Соловцова Э.И. К проблеме содержания обучения иностранным языкам на современном этапе развития школы. – Иностранные языки в школе. – 1991. – № 3.
37. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. – Москва, – 2007.
38. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. М., 2000.
39. Гез Н.М. Методика обучения иностранным языкам в США. – М., 1982.
40. Голубева Н.А. Лингвострановедческая олимпиада на немецком языке. – Иностранные языки в школе. – 1996. – № 1.
41. Горлова Н.А. Оценка качества и эффективности УМК по иностранным языкам. – Иностранные языки в школе. – 2005. – № 8.
42. Горностаев П.В. Проблемы изучения языков в наследии Я.А. Коменского. – Иностранные языки в школе. – 1992. – № 3, 4.
43. Грибанова К.И. Обучение письменной речи на начальном этапе. – Иностранные языки в школе. – 1999. – № 2.
44. Григорьева Т.В., Мерцалова О.А. Компьютеры в преподавании иностранных языков. – Иностранные языки в школе. – 1991. – № 3.
45. Гудина О.В. Die Stdte von Osterreich. – Иностранные языки в школе. – 2001. – № 1, 2.
46. Гуревич Р.В. Урок-дискуссия на немецком языке в старших классах. – Иностранные языки в школе. – 1996. – № 1.
47. Давыдова М.А. Деятельностная методика обучения иностранным языкам. – М. – 1990.

48. Дамзова Е.К. Урок-эстафета знаний.– Иностранные языки в школе. –1990. – № 2.
49. Дворник М.В. Игра и игровая ситуация на начальной и средней ступенях обучения. – Иностранные языки в школе. – 1990. – № 6.
50. Денисова Л.Г. Лексика в курсе интенсивного обучения английскому языку в старших классах средней школы.– Иностранные языки в школе.– 1993. – № 1.
51. Денисова Л.Г. К проблеме концепции интенсивного курса в условиях средней школы. – Иностранные языки в школе. – 1991. – № 6.
52. Денисова Л.Г., Симкин В.Н. Об итоговом контроле обученности иностранным языкам.– Иностранные языки в школе. – 1995. – № 2.
53. Дзаганя Н.Б. Использование аутентичного текста при работе над разговорной темой.– Иностранные языки в школе. – 1999. – № 2.
54. Дистанционное обучение: Учеб. пособие / Под ред. Е.С. Полат. – М., 1998.
55. Дмитриева Е.И. Технологичность как основной методический подход к созданию курсов дистанционного обучения через Internet. – Иностранные языки в школе. –1998. – № 4.
56. Долгова Л.А. Работа над устной темой на старшем этапе. – Иностранные языки в школе. – 1987. – № 1.
57. Домашнев А.И. Методика преподавания немецкого языка в педагогическом вузе. – М., 1983.
58. Дрожжина Т.Е. Использование ситуаций – одно из действенных средств повышения эффективности урока. – Иностранные языки в школе. – 1985. – № 6.
59. Единое государственное тестирование (тесты). –2006. – № 3.
60. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. – Санкт-Петербург., 2005.
61. Елухина Н.В. О включении элементов интенсивного обучения в преподавание иностранных языков в средней школе.– Иностранные языки в школе. – 1990. – № 6.
62. Елухина Н.В. Преодоление основных трудностей понимания иноязычной речи на слух как условие формирования способности устно общаться. – Иностранные языки в школе.– 1996. – № 4.
63. Елухина Н.В. Обучение слушанию иноязычной речи. – Иностранные языки в школе. – 1996. – № 5.
64. Елухина Н.В. Устное общение на уроке, средства и приемы его организации. – Иностранные языки в школе. – 1995. – № 2.
65. Елухина Н.В. Контроль устного неофициального общения на иностранном языке. – Иностранные языки в школе. – 1998. – № 2.
66. Елухина Н.В. Устный контроль при коммуникативно направленном подходе к обучению иностранным языкам.– Иностранные языки в школе. – 1991. – № 3.
67. Екшембева Л.В. Языковые модули и овладение языком. – Наука и кафедра (коллективная монография). – Алматы: КазНУ им. аль-Фараби, 2008.
68. Ерешко М.В. Системно-деятельностный подход к обучению грамматическому аспекту чтения. – Иностранные языки в школе. – 1991. – № 4.
69. Жаркова Т.И., Сеницких О.В. Отражение национального характера в пословицах и поговорках. – Иностранные языки в школе. – 2008. – № 1.
70. Жинкин Н.И. Механизмы речи. – М., 1958.
71. Жукова И.В. Работа с текстом на уроке немецкого языка в старших классах.– Иностранные языки в школе. – 1998. – № 1.

72. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М., 1984.
73. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М., 1991.
74. Зимняя И.А. Репродуктивность и продуктивность в обучении иностранным языкам. – Иностранные языки в школе. – 1992. – № 1.
75. Златогорская Р.Л. Воспитание культуры поведения на уроках немецкого языка. – Иностранные языки в школе. – 1990. – № 2.
76. Златогорская Р.Л. Пословицы на занятиях по немецкому языку. – Иностранные языки в школе. – 1979. – № 3.
77. Зуев Д.Д. Школьный учебник. – М., 1958.
78. Зотов Ю.Б. Организация современного урока. – М., 1984.
79. Иванов В.Г. Тексты для аудирования в 4 классе (на нем. яз). – Иностранные языки в школе. – 1983. – № 5.
80. Иванов В.Г. Некоторые приемы обучения общению на немецком языке в 4 классе. – Иностранные языки в школе. – 1983. – № 2.
81. Ивченко Т.П. Личностный подход к отбору дополнительного материала при обучении немецкому языку. – Иностранные языки в школе. – 1999. – № 6.
82. Иванчикова О.Н. Об организации раздаточного материала для самостоятельной работы учащихся на уроках немецкого языка. – Иностранные языки в школе. – 1982. – № 2.
83. Иностранные языки в школе. – 2007. – № 1. – Специальный выпуск: новые, современные, популярные учебно-методические комплекты по иностранным языкам.
84. Казанцев И.В. Игры на уроках немецкого языка в классах выравнивания. – Иностранные языки в школе. – 1999. – № 6.
85. Караулов Ю.Н. Что же такое языковая личность? // Этническое и языковое самосознание. – М., 1995.
86. Карапчук А.В. Работа над аутентичными немецкими текстами. – Иностранные языки в школе. – 1998. – № 6; 1999. – № 1.
87. Китайгородская Г.А. Принципы интенсивного обучения иностранным языкам. – Иностранные языки в школе. – 1988. – № 6.
88. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам. – 1980. – № 2.
89. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. – М., 1973.
90. Кон Е.Э. Я творю свой урок. – Иностранные языки в школе. – 1993. – № 2.
91. Корниенко Е.Р. Роль народной сказки в изучении иностранного языка. – Иностранные языки в школе. – 2007. – № 7.
92. Королева Л.А., Пашкова С.И. Сказки-импровизации в школьном театре. – Иностранные языки в школе. – 2007. – № 7.
93. Коряковцева Н.Ф. Автономия учащегося в учебной деятельности по овладению иностранным языком как образовательная цель. – Иностранные языки в школе. – 2001. – № 1.
94. Корчажкина О.М. Что такое аутентичное речевое поведение? – Иностранные языки в школе. – 2001. – № 3.
95. Коростелев В.С. Коммуникативность и псевдокоммуникативность. – Иностранные языки в школе. – 1991. – № 5.
96. Косиор И.Ю. Тестовые задания по грамматике немецкого языка. – Иностранные языки в школе. – 1998. – № 3.

97. Котлэу М.П. Создание и использование речевых ситуаций для активизации речевой деятельности учащихся старших классов.– Иностранные языки в школе. – 1990. – № 1.
98. Котлярова Т.В. Использование пословиц при обучении немецкой грамматике.– Иностранные языки в школе. – 2008. – № 1.
99. Кривобокова И.Я., Лотарева Т.В. Некоторые приемы работы над лексикой.– Иностранные языки в школе. – 1980. – № 2.
100. Кричевская К.С. Прагматические материалы, знакомящие учеников с культурой и средой обитания жителей страны изучаемого языка.– Иностранные языки в школе. – 1996. – № 1.
101. Крупко А.Г. Метод-оранж (о современном методе преподавания французского языка как иностранного за рубежом). – Иностранные языки в школе. – 1987. – № 3.
102. Кувшинов В.И. Тестовый контроль в процессе обучения иностранному языку. – Иностранные языки в школе. – 1992. – № 2.
103. Кудрявцева Е.Ю. Использование языкового портфеля в изучении немецкого языка как второго иностранного. – Иностранные языки в школе. – 2007. – № 7.
104. Куркова В.А. Современному уроку – творческий поиск! – Иностранные языки в школе. – 1988. – № 1.
105. Кучерова И.Л. и др. Анализ урока и совершенствование практической деятельности учителя. – Иностранные языки в школе. – 1987. – № 1.
106. Леонтьев А.Н. Некоторые вопросы психологии обучения речи на иностранном языке // Психологические основы обучения неродному языку: Хрестоматия/Сост. А.А. Леонтьев. – М.: Издательство Московского психолого-социального института. – Воронеж: МОДЭК, 2004.
107. Леонтьев А.А. Психология восприятия речи. – Иностранные языки в школе. – 1975. – № 1.
108. Леонтьев А.А. Коммуникативность: пришло или прошло ее время. – Иностранные языки в школе. – 1991. – № 5.
109. Леонтьев А.А. Принцип коммуникативности сегодня. – Иностранные языки в школе. – 1986. – № 2.
110. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. – М. – 1969.
111. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М., 1969.
112. Леонтьев А.Н. Общее понятие деятельности. – М., 1974.
113. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М., 1981.
114. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. – М., 1980.
115. Лесохина Т.Б., Симакова Е.Ю. О преемственности между средней школой и вузом в контексте современной письменной коммуникации. – Иностранные языки в школе. – 2002. – № 5.
116. Лосева Т.К. Сценарий праздника немецкого алфавита.– Иностранные языки в школе. – 2001. – № 2.
117. Ловцевич Г.Н. Об индивидуальном чтении в старших классах. – Иностранные языки в школе. – 1989. – № 6.
118. Ленская Е.А. Компьютеризация обучения чтению на иностранном языке: возможности и перспективы. – Иностранные языки в школе. – 1989. – № 2.
119. Ляховицкий М.В. О некоторых базисных категориях методики обучения иностранным языкам.– Иностранные языки в школе. – 1973. – № 1.
120. Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранных языков. – М., 1981.

121. Лытаева М.А. Совершенствование умений говорения на основе текста для чтения на старшем этапе. – Иностранные языки в школе. – 2004. – № 3.
122. Мазунова Л.К. Письмо как методическая категория. – Иностранные языки в школе. – 2004. – № 6.
123. Матева Г. Цели и содержание суггестопедического обучения иностранному языку в болгарской школе. – Иностранные языки в школе. – 1991. – № 2.
124. Малышева Г.И. Пусть урок будет интересным! – Иностранные языки в школе. – 1998. – № 6.
125. Макаревич И.Г. Использование Интернета на уроке немецкого языка. – Иностранные языки в школе. – 2001. – № 5.
126. Макаревич И.Г. Интернет на уроках немецкого языка. – Иностранные языки в школе. – 2004. – № 6.
127. Мальцева Д.Г. Die Feiertage in Deutschland. – Иностранные языки в школе. – 2001. – № 2, 3.
128. Мальцева Д.Г. Regionale Volks- und Heimatfeste – Иностранные языки в школе. – 2001. – № 1.
129. Макаров П.К. Кельн – столица рейнского карнавала. – Иностранные языки в школе. – 2001. – № 3.
130. Матвиенко Л.М. Особенности обучения языку в профильной школе. – Иностранные языки в школе. – 2005. – № 8.
131. Мелехина Е.В. Урок по теме «Ostern». – Иностранные языки в школе. – 2006. – № 2.
132. Методическая почта. – Иностранные языки в школе. – 1999. – № 2.
133. Меркулова И.И. Система проблемных заданий в обучении чтению. – Иностранные языки в школе. – 1991. – № 6.
134. Мезенин С.М. Грамматика в курсе интенсивного обучения английскому языку в старших классах средней школы. – Иностранные языки в школе. – 1992. – № 5, 6.
135. Мильруд Р.П. Организация ролевой игры на уроке. – Иностранные языки в школе. – 1987. – № 3.
136. Мильруд Р.П. Коммуникативность языка и обучение разговорной грамматике. – Иностранные языки в школе. – 2003. – № 2.
137. Мильруд Р.П. Некоторые пути обучения самостоятельному иноязычному высказыванию. – Иностранные языки в школе. – 1985. – № 2.
138. Милосердова Е.В. Национально-культурные стереотипы и проблемы межкультурной коммуникации. – Иностранные языки в школе. – 2004. – № 3.
139. Мирчева-Райкова С. Стихотворения при обучении немецкому языку. – Иностранные языки в школе. – 1985. – № 1.
140. Мильруд Р.П. Речевая ситуация как методический прием обучения. – Иностранные языки в школе. – 1982. – № 1.
141. Миньяр-Белоручев Р.К. О принципах обучения иностранным языкам. – Иностранные языки в школе. – 1982. – № 1.
142. Миньяр-Белоручев Р.К. Методика обучения французскому языку. – М., 1990.
143. Мишанина И.А. Сказка как один из присмов формирования грамматических навыков немецкого языка. – Иностранные языки в школе. – 2008. – № 1.
144. Москаленко Л.В. Некоторые приемы работы над грамматическими явлениями на уроке немецкого языка. – Иностранные языки в школе. – 1999. – № 1.
145. Москальская О.И. Понятие «практическое овладение иностранным языком» в средней школе. – Иностранные языки в школе. – 1971. – № 1.

146. Мусабекова У.Е. Модели сочетаемости в усвоении второго языка: восприятие и обучение.– Наука и кафедра (коллективная монография). – Алматы: КазНУ им. аль-Фараби, 2008.
147. Назарова Т.А. Урок по теме «Meine Traumschule».– Иностранные языки в школе. – 2004. – № 3.
148. Невская В.И. Дидактический подход к проблеме современного урока. – Иностранные языки в школе. – 1987. – № 1.
149. Немецкие народные песни. – Иностранные языки в школе. – 1998. – № 4.
150. Нескина С.А., Цвиркун С.А. Unterrichtsprojekt mit dem Internet. – Иностранные языки в школе.– 2005. – № 8.
151. Нефедова Н.А. О формировании рецептивных грамматических навыков чтения на немецком языке.– Иностранные языки в школе. – 1984. – № 6.
152. Нефедова М.А. Отбор материалов лингвострановедческого содержания для чтения в 7–9 классах.– Иностранные языки в школе. – 1991. – № 4.
153. Никишкина Н.В. Грамматика на уроке немецкого языка. – Иностранные языки в школе. – 2004. – № 3.
154. Нуждина М.А. К вопросу управления процессом порождения речевого произведения на основе текста. – Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2.
155. Нуршаихова Ж.А. Структурализм: алгоритмизированный аспект. – Наука и кафедра (коллективная монография). – Алматы: КазНУ им. аль-Фараби, 2008.
156. Обучение иностранным языкам: поиск новых путей. – Иностранные языки в школе. – 1989. – № 1.
157. Олейник Т.И. Ролевая игра в обучении диалогической речи шестиклассников. – Иностранные языки в школе. – 1989. – № 1.
158. О преподавании иностранных языков на современном этапе. – Иностранные языки в школе. – 1995. – № 3.
159. О принципах обучения. – Иностранные языки в школе. – 1989. – № 1. – С. 15.
160. О постановке и обработке немецкого произношения у детей. – Иностранные языки в школе. – 1999. – № 2. – С. 30.
161. Основы теории речевой деятельности / под. рук. А.А. Леонтьева. – М., 1974.
162. О суггестопедической системе обучения иностранным языкам болгарского врача психотерапевта Г. Лозанова. – Иностранные языки в школе. – 1991.– № 4.
163. Пассов Е.И. Ситуация речевого общения как методическая категория. – Иностранные языки в школе. – 1989. – № 2.
164. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М., 1991.
165. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. – М., 1977.
166. Пассов Е.И. Логика урока иностранного языка как методическое понятие. – Иностранные языки в школе. – 1980. – № 6.
167. Перкас С.В. Подготовка иноязычного текста для аудирования. – Иностранные языки в школе. – 1988. – № 4.
168. Поздеева Е.К. О самостоятельном чтении учащихся на иностранном языке. – Иностранные языки в школе. – 1990. – № 2.
169. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка. – Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2, 3.
170. Полат Е.С. Интернет на уроках ИЯ. – Иностранные языки в школе. – 2001. – № 2.
171. Поляков О.Г. Рекомендации по подготовке и использованию итогового теста за

- базовый курс обучения иностранному языку. – Иностранные языки в школе. – 1996. – № 3.
172. Поляков О.Г. Цели профильно ориентированного обучения иностранному языку в вузе: опыт формулирования. – Иностранные языки в школе. – 2008. – № 1.
173. Подопригорова Л.А. Использование Интернета в обучении иностранным языкам. – Иностранные языки в школе. – 2003. – № 5.
174. Померанцева Т.А. Использование поговорок и скороговорок на уроке немецкого языка. – Иностранные языки в школе. – 2001. – № 2.
175. Потрикеева Е.С. К проблеме взаимосвязанного обучения лексической и грамматической сторонам говорения. – Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2.
176. Починок Т.В. Формирование социокультурной компетенции как основы межкультурного общения. – Иностранные языки в школе. – 2007. – № 7.
177. Прессман Л.П. Методика применения технических средств обучения. – М., 1988.
178. Пронина З.Ф. Немецкие пословицы – мудрость народа. – Иностранные языки в школе. – 2002. – № 1.
179. Практикум по методике преподавания иностранных языков/ Под. ред. Саломатова К.И. и Шатилова С.Ф. – М., 1985.
180. Рабинович Ф.М. Сахарова Г.Е. Интенсивные методы обучения иностранным языкам и средняя школа. – Иностранные языки в школе. – 1991. – № 1.
181. Рахманов И.В. Некоторые теоретические вопросы методики обучения иностранным языкам в средней школе. – В кн.: Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия/Сост. Леонтьев А.А. – М.: Русский язык, 1991.
182. Рабинович Ф.М. Ролевая игра – эффективный прием обучения говорению. – Иностранные языки в школе. – 1983. – № 6.
183. Размыслова Е.Ф. Учебно-речевые ситуации на уроке. – Иностранные языки в школе. – 1987. – № 3.
184. Рабинович Ф.М. К проблеме опор при развитии экспрессивных форм речи. – Иностранные языки в школе. – 1986. – № 5.
185. Райхштейн А.Д. Лингвистика и страноведческий аспект в преподавании иностранного языка. – Иностранные языки в школе. – 1982. – № 6.
186. Райхштейн А.Д. Национально-культурный аспект интеркоммуникации. – Иностранные языки в школе. – 1986. – № 5.
187. Рапорт И.А. Прагматические тесты: сущность, специфика, перспективы // Иностранные языки в школе. – 1985 – № 2.
188. Рапорт И.А. Тесты в обучении иностранным языкам: итоги двадцатилетнего эксперимента // Иностранные языки в школе. – 1989. – № 6.
189. Репина Н.Б. Организация домашнего чтения. – Иностранные языки в школе. – 1985. – № 6.
190. Рогова Г.В. Методическое содержание работы над иноязычным текстом различного характера в старших классах средней школы. Иностранные языки в школе. – 1974. – № 5.
191. Ростовцева В.М. Использование ситуаций при презентации лексики. – Иностранные языки в школе. – 1990. – № 4.
192. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в США. – М., 1991.
193. Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе средней школы. – М. – 1988.

194. Рогова Г.В. Роль учебной ситуации при обучении иностранному языку. – Иностранные языки в школе. – 1984. – № 4.
195. Рогова Г.В. О методах и приемах обучения иностранным языкам. – Иностранные языки в школе. – 1975. – № 2.
196. Розенбаум Е.М. Ситуативно-смысловые компоненты обучения диалогической речи. – Иностранные языки в школе. – 1983. – № 2.
197. Рогова Г.В. О повышении действенности урока иностранного языка. – Иностранные языки в школе. – 1986. – № 4.
198. Романовская Е.А. Обучение младших школьников иноязычному связному высказыванию. – Иностранные языки в школе. – 2007. – № 3.
199. Сабина Утес. Некоторые размышления об организации системы упражнений в учебниках иностранного языка – Иностранные языки в школе. – 1988. – № 6.
200. Саланович Н.А. Роль и место чтения художественных текстов на старшем этапе обучения. – Иностранные языки в школе. – 2001. – № 3.
201. Савоничева Г.А. Творческий подход к организации урока и его отдельных этапов. – Иностранные языки в школе. – 1990. – № 3.
202. Саланович Н.А. Обучение чтению аутентичных текстов лингвострановедческого содержания. – Иностранные языки в школе. – 1999. – № 1.
203. Санкина В.В. и др. Активные формы проведения уроков в старших классах. – Иностранные языки в школе. – 1989. – № 1.
204. Санкина В.В., Кудрявцева Е.Ю. Проектная деятельность на уроке немецкого языка. – Иностранные языки в школе. – 2007. – № 7. – С. 31–33.
205. Саланович Н.А. Лингвострановедческий подход в учебно-методическом комплекте по француз. языку. – Иностранные языки в школе. – 1996. – № 1.
206. Салтовская Г.Н. Модульная технология обучения иностранному языку. – Иностранные языки в школе. – 2007. – № 7.
207. Салтовская Г.Н., Юрчишина Г.В. Приемы обучения проблемно-поисковому чтению на иностранном языке. – Иностранные языки в школе. – 2006. – № 2.
208. Сафонова В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования. – Иностранные языки в школе. – 2001. – № 3.
209. Селиванова Н.А. Литературно-страноведческий подход к отбору текстов для домашнего чтения. – Иностранные языки в школе. – 1991. – № 1.
210. Сильченкова В.Н. Обучение фонетике в младших классах. – Иностранные языки в школе. – 1986. – № 6.
211. Скляренко Н.К. Обучение диалогической речи с использованием ролевой игры. – Иностранные языки в школе. – 1985. – № 1.
212. Семенова Н.С. Урок немецкого языка в 5 классе по теме «Zu Hause». – Иностранные языки в школе. – 2008. – № 1.
213. Селиванова Н.А. Отбор страноведчески ценных художественных произведений для домашнего чтения. – Иностранные языки в школе. – 1991. – № 1.
214. Симкин В.Н. Осторожно: тест. – Иностранные языки в школе. – 1996. – № 5.
215. Соловова Е.Н. Методика отбора и работы с текстами для чтения на старшем этапе обучения школьников. – Иностранные языки в школе. – 2007. – № 2.
216. Смолина Л.П. О самостоятельном чтении на иностранном языке. – Иностранные языки в школе. – 1989. – № 3.
217. Сорокина Н.Н. Работа над техникой чтения на немецком языке на начальном этапе обучения. – Иностранные языки в школе. – 2001. – № 3.

218. Степанян А.Х., Деко В. Eventail – новый подход к изучению французского языка в школе. – Иностранные языки в школе. – 1996. – № 1.
219. Строник М.Ф. Аппарат или система упражнений? – Иностранные языки в школе. – 1985. – № 1.
220. Сысоев П.В. Нужна ли нам грамматика, и если нужна, то какая? – Иностранные языки в школе. – 2007. – № 2.
221. Сысоев П.В. Развитие умений учащихся воспринимать на слух текст на средней и старшей ступенях общего среднего образования. – Иностранные языки в школе. – 2007. – № 4.
222. Сысоев П.В. Спорные вопросы коммуникативного контроля умений учащихся воспринимать речь на слух. – Иностранные языки в школе. – 2008. – № 1.
223. Сысоев П.В. Всероссийская научно-практическая конференция «Современные подходы к контролю иноязычных умений». – Иностранные языки в школе. – 2006. – № 2.
224. Тамбовкина Т.Ю. Обучение рассуждению – средство активизации речемыслительной деятельности учащихся. – Иностранные языки в школе. – 1984. – № 4.
225. Тамбовкина Т.Ю. Самообучение иностранным языкам в языковом вузе: концепция учебного курса. – Иностранные языки в школе. – 2007. – № 4.
226. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе / Под ред. А.А. Миролюбова. – М., 1981.
227. Утебалиева Г.Е. Интегративная теория усвоения неродного языка. – Наука и кафедра (коллективная монография). – Алматы: КазНУ им. аль-Фараби, 2008.
228. Ушинский К.Д. Избранные педагогические произведения. – М., 1974.
229. Филатов В.М. Комплекс упражнений для обучения инициативному говорению. – Иностранные языки в школе. – 1985. – № 3.
230. Фазлова Р.Л. Проект на уроках немецкого языка. – Иностранные языки в школе. – 2002. – № 6.
231. Фоломкина С.К. Текст в обучении иностранным языкам. – Иностранные языки в школе. – 1985. – № 3.
232. Фоломкина С.К. Тестирование в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 1986. – № 2.
233. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. – М., 1989.
234. Халеева И.И. Лингвистическое образование в России накануне европейского года языков // Год планеты. – М., 1999.
235. Херрде Д., Улеман Х. Райхштейн А.Д. Страноведение в подготовке учителей немецкого языка. – Иностранные языки в школе. – 1982. – № 6.
236. Хуторский А.В. Интернет в школе: Практикум по дистанционному обучению. – М., 2000.
237. Хэгболдт П. Изучение иностранных языков. Некоторые размышления из опыта преподавания. – М., 1963.
238. Цатурова И.А. Из истории развития тестов в СССР и за рубежом. – Таганрог, 1969.
239. Цатурова И.А. Проблемы контроля и метод тестов // Проблема контроля при обучении иностранным языкам в вузе (языковые тесты: теория и практика). Выпуск 1. – Таганрог, 1972.
240. Цетлин В.С. Работа над словом. – Иностранные языки в школе. – 2002. – № 3.

241. Цетлин В.С. Как обучать грамматически правильной речи.– Иностранные языки в школе. – 1998. – № 1.
242. Чалимова И.Ю. Использование пословиц при обучении немецкому языку.– Иностранные языки в школе. – 2007. – № 7.
243. Чернявская Л.Н. Роль коммуникативных задач и учет ситуаций общения при обучении чтению. – Иностранные языки в школе. – 1986. – № 3.
244. Шамов А.Н. Обучение лексической стороне иноязычной речи в 7 классе. – Иностранные языки в школе. – 1988. – № 4.
245. Шамов А.Н. Лексические навыки устной речи и чтения – основа семантической компетенции обучаемых.– Иностранные языки в школе. – 2007. – № 4.
246. Шепер М.Н. Обучение чтению на начальном этапе.–Иностранные языки в школе. – 1984. – № 4.
247. Шаховский В.И. Лингвистика методике. – Иностранные языки в школе. – 2003. – № 1.
248. Шалашова Т.М. Уроки за «круглым столом». – Иностранные языки в школе. – 1990. – № 2.
249. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в США. – М., 1986.
250. Шведова Н.В. Читательская конференция в X классе «Wer nicht liest, der lebt nicht». – Иностранные языки в школе. – 2008. – № 1.
251. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе: Общие вопросы методики. – М., 1974.
252. Шошина М.Ю., Маргунова Е.С. Языковой портфель как средство оценки познавательной деятельности школьников. – Иностранные языки в школе. – 2007. – № 7.
253. Штульман Э.А. Основы эксперимента в методике обучения иностранным языкам. – Воронеж, ВГУ, 1971.
254. Шукин А.Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика. – М., 2006.
255. Шуман Е.В. Специфика периодов обучения грамматике немецкого языка в средней школе. – Иностранные языки в школе. – 2007. – № 4.
256. Экк Г.Г. О сохранности и эффективном использовании лингафонных кабинетов.– Иностранные языки в школе. – 1985. – № 1.
257. Якубаева К.С. Обучение студентов-иностранцев аудированию на русском языке в учебно–профессиональной сфере общения. – Наука и кафедра (коллективная монография).–Алматы: КазНУ им. аль-Фараби, 2008.
258. Kotowa D.G. Feste und Bräuche in Deutschland. – Иностранные языки в школе. – 1996. – № 1, 2.
259. Makarewitsch J.G. Internet in der Grundschule. – Иностранные языки в школе. – 2006. – № 2, 3.
260. Scherich. Handlungsorientierte Projektarbeit. – Иностранные языки в школе. – 2002. – № 3.
261. Wie schreibt man deutsche Briefe. – Иностранные языки в школе. – 2001. – № 2.
262. Wie schreibt man einen deutschen Brief. – Иностранные языки в школе. – 1998. – № 4.

Солонцова Л.П.

**СОВРЕМЕННАЯ МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**
(общие вопросы, базовый курс)

Учебник

Часть I

Бумага офсетная Формат 60x100 1/18
Плотность 80гр/м². Белизна 95%. Печать offset.
Усл.печ.стр. 22. Объем 352 стр.



Подготовлено к изданию и отпечатано
в издательстве «Эверо»
РК, Алматы, ул. Байтурсынова, 22
тел.: 8 (727) 233 83 89, 233 83 43,
233 80 45, 233 80 42
e-mail: evero08@mail.ru



СОЛОНЦОВА ЛЮДМИЛА ПАВЛОВНА

Кандидат педагогических наук, доцент, профессор Павлодарского государственного педагогического института, автор более 90 публикаций, среди которых особое место занимают фундаментальные учебники для специальности «Иностранный язык»:

- 1) «Современная методика обучения иностранным языкам» (общие вопросы, базовый курс);
- 2) «Современная методика обучения иностранным языкам» (актуальные вопросы);
- 3) «История методов обучения иностранным языкам»;
- 4) «Германия вчера и сегодня» (история и география Германии);
- 5) «Практическая грамматика немецкого языка» и
- 6) Учебник по теоретической грамматике немецкого языка: «Theoretische Grammatik zum ersten Mal». Солонцова Л.П является обладателем гранта Министерства образования и науки Республики Казахстан «Лучший преподаватель» и звания «Почетный работник образования Республики Казахстан».



Подготовлено к изданию и отпечатано
в Издательстве «Эверо»
РК, Алматы, ул. Байтурсынова, 22
тел.: 8 (727) 233 83 89, 233 83 43,
233 80 45, 233 80 42
e-mail: evero08@mail.ru