

Языкознание
Филология

Обучение иностранному языкам

теория и практика

А.Н. Щукин

Библиотека
преподавателя
и студента

Филоматис

А.Н. Щукин

**Обучение
иностранным языкам
Теория и практика**

Учебное пособие
для преподавателей и студентов

2-е издание, исправленное и дополненное

Москва
Филоматис
2006

УДК 80.001.85

ББК 81Р

Щ 94

Шукин А.Н.

Щ 94

Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. 2-е изд., испр. и доп. — М.: Филоматис, 2006. — 480 с.

ISBN 5-98111-062-7

Настоящее пособие посвящено характеристике лингводидактических основ преподавания иностранных языков. Его содержание соответствует требованиям Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по подготовке специалистов в области лингвистики и межкультурной коммуникации с присвоением квалификации лингвист, преподаватель иностранного языка, переводчик.

В книге обобщен современный опыт преподавания курса методики обучения иностранным языкам с позиции базисных для методики дисциплин: педагогики, психологии, лингвистики, социологии, культурологии с учетом профессиональных потребностей студента-филолога.

Для студентов, аспирантов, преподавателей иностранного языка и всех интересующихся современными проблемами преподавания языков в условиях средней и высшей школы, коллективной и индивидуальной форм обучения.

Шесть приложений книги содержат полезный для читателя справочный материал.

УДК 80.001.85

ББК 81Р

Рецензенты: д-р филол. и психол. наук,
действ. член РАО, проф. **А.А. ЛЕОНТЬЕВ**,

Кафедра лингводидактики Московского государственного
лингвистического университета

ISBN 5-98111-062-7

© Шукин А.Н., 2006

© Филоматис, 2006

ПРЕДИСЛОВИЕ

В книге изложено содержание курса «Методика обучения иностранным языкам», который читается студентам-филологам, будущим преподавателям иностранного языка и специалистам в области лингвистики и межкультурной коммуникации. В ней обобщен современный опыт преподавания дисциплины в высших учебных заведениях России, в том числе на факультете иностранных языков Университета Российской академии образования.

Ориентация книги на разные условия обучения и контингенты учащихся, стремление охарактеризовать основные закономерности обучения неродному языку и овладения им позволяют отнести данную работу к разряду общих методик преподавания иностранных языков.

Цели книги:

познакомить студентов с основными положениями современной методики преподавания иностранных языков;

охарактеризовать исторический путь развития отечественной методики как совокупности знаний и опыта, накопленных в разных странах за многие годы;

показать связь методики с другими науками, являющимися для методики базовыми и во многом определяющими ее современное содержание и статус среди других общеобразовательных и научных дисциплин;

сформировать у студентов умение критически оценивать существующие концепции обучения иностранным языкам;

познакомить студентов с приемами, методами, средствами обучения и сформировать умение эффективно и творчески применять их на практике;

дать целостное представление о характере и специфике профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка.

Приобретенные на занятиях знания и умения студенты имеют возможность реализовать в ходе педагогической практики и при работе над курсовыми и дипломными работами.

В настоящее время существует дефицит учебных материалов по методике преподавания иностранных языков, многие пособия изданы в 1980–90-е гг., морально устарели и труднодоступны студентам. Актуальность книги заключается в необходимости обеспечения учебного процесса пособиями, отражающими современный уровень развития методической науки.

В результате изучения курса методики студенты

а) д о л ж н ы з н а т ь:

основные этапы развития методики обучения иностранным языкам;

современные тенденции в развитии методики и основные документы в области языкового образования;

отечественные и зарубежные уровни владения иностранными языками;

содержание и структуру системы обучения иностранным языкам (цели и задачи обучения, подходы к обучению языку, принципы, методы, средства, организационные формы обучения);

особенности взаимодействия методики с базисными для нее науками (педагогикой, лингвистикой, психологией, психолингвистикой, культурологией);

различные приемы формирования и развития иноязычных коммуникативных умений;

квалификационные требования, предъявляемые к учителю иностранного языка;

б) д о л ж н ы у м е т ь:

использовать современные технологии в обучении иностранным языкам;

практически применять приемы и методы обучения иностранному языку;

готовить учебные материалы для занятий с учетом этапа и профиля обучения;

анализировать и оценивать индивидуально-психологические особенности учащихся и уровень их владения иностранным языком;

осуществлять экспертную оценку современных учебников и учебных пособий по иностранным языкам;

анализировать собственную педагогическую деятельность и деятельность коллег;

организовывать самостоятельную работу, используя различные приемы самообразования;

планировать и проводить занятия и внеклассные мероприятия на иностранном языке;

организовывать работу с родителями школьников.

Книга включает 16 глав, каждая из которых содержит изложение темы, ее резюме, контрольные вопросы и задания, способствующие закреплению и активизации пройденного на занятиях материала. В конце книги приводится список литературы, включающий использованные работы, а также дополнительные источники для углубленного знакомства с содержанием курса. В приложения включены списки терминов профессионального общения учителя иностранного языка и наиболее часто встречающихся аббревиатур, программа курса «Теория обучения иностранным языкам», предложения по аттестации преподавателей иностранных языков, словарь 3000 наиболее употребительных слов и словосочетаний из области образования и обучения (англо-русский вариант), извлечение из Стандарта среднего (полного) общего образования по иностранному языку (2004).

Автор выражает надежду, что представленный в пособии материал поможет студентам-филологам в усвоении содержания курса методики и явится средством стимулирования научно-исследовательской и педагогической работы в избранной области профессиональной деятельности педагога.

МЕТОДИКА КАК УЧЕБНАЯ, НАУЧНАЯ И ПРАКТИЧЕСКАЯ ДИСЦИПЛИНА

Термин *методика* в переводе с греческого (*metodike*) означает отрасль педагогической науки, исследующую закономерности обучения определенному учебному предмету. В современной теории и практике обучения языку употребляется в трех значениях: методика как учебная, научная и практическая дисциплина.

1. Методика как учебная дисциплина

Методика есть учебная дисциплина, которая дает теоретическую и практическую подготовку будущим преподавателям, в том числе по обучению иностранным языкам. Реализуется эта подготовка в форме лекций, семинарских и практических занятий, объем и содержание которых определяются соответствующими программами, в процессе педагогической практики, при подготовке и защите курсовых и дипломных работ.

Курс методики как учебной дисциплины при этом обычно включает следующие разделы.

1. Лингводидактические основы обучения.

В рамках этого раздела рассматриваются: содержание методики как учебной дисциплины; ее связь с другими науками; методы исследования; система обучения, включающая цели и задачи, принципы, методы, средства, организационные формы обучения; трактовка базисных категорий методики и ее понятийный аппарат.

2. Методические основы обучения языковым средствам общения (фонетическим, лексическим, грамматическим, стилистическим, лингвострановедческим).

3. Методические основы обучения деятельности общения (аудированию, говорению, чтению, письму и письменной речи, переводу).

4. Организация и обеспечение процесса обучения (планирование занятий, виды уроков, контроль за обучением языку, формы внеаудиторной работы, современные технологии обучения).

5. Содержание профессиограммы преподавателя иностранного языка и требования к профессии учителя.

6. Этапы, уровни и профили обучения иностранному языку.

7. Основные этапы развития методики преподавания иностранных языков.

В результате знакомства с основными положениями методики как учебной дисциплины студенты получают представление о том, каковы цели обучения языку (каким должен быть результат учебной деятельности), каково содержание обучения (чему следует учить), с помощью каких приемов и методов обеспечивается овладение языком в отведенный для этого временной интервал (как учить), какие средства следует использовать для достижения поставленных целей и реализации планируемого содержания обучения (с помощью чего учить).

Таким образом, курс методики как учебной дисциплины призван обеспечить формирование у будущих преподавателей *профессиональной* компетенции (т.е. способности к обучению языку в результате знакомства с приемами и методами его преподавания) и *коммуникативной* компетенции у их будущих учеников (т.е. способности к практическому пользованию изучаемым языком).

Так как объектом методики является язык, то важно иметь представление об особенностях овладения этим предметом в отличие от других дисциплин учебного плана.

Язык, как известно, есть система знаков (графических, звуковых), существующих в человеческом обществе, с помощью которых между людьми происходит обмен мыслями. По образному определению немецкого философа и лингвиста В. Гумбольдта (1762–1835), язык – это душа народа, в нем запечатлен весь ее «национальный характер». Служить орудием выражения мысли и средством общения между людьми – важнейшая функция языка.

Однако между познанием родного и иностранного языков существуют значительные различия. Родным языком человек овладевает не в силу его сознательного стремления знать язык, а в силу стихийного развития мышления еще в раннем возрасте. Родной язык сначала является средством усвоения ребенком общественного опыта, и лишь затем – средством выражения собственных мыслей. Такой путь усвоения родного языка известный психолог Л.С. Выготский определил как путь «снизу–вверх», т.е. путь неосознанный и ненамеренный, в отличие от изучения языка в школе, когда язык, в дополнение к уже усвоенному практически, изучается как система и совокупность правил. Для такого овладения языком характерен путь «сверху–вниз», т.е. сознательный и намеренный. Он типичен и для изучения иностранного языка, когда учащимся сообщаются необходимые для практического владения языком знания в виде правил и инструкций и предусматривается выполнение специальных упражнений, обеспечивающих закрепление усвоенных знаний и образование на их основе речевых навыков и умений.

По утверждению ученых, ребенок постигает особенности родного языка в возрасте импринтинга, т.е. до 5 лет. *Импринтинг* (от англ. *imprint* – запечатлеть) – специфическая форма научения, при которой в сознании ребенка фиксируются отличительные признаки объектов некоторых врожденных поведенческих актов родителей и окружающих людей, в том числе и языкового характера. Все другие языки человек усваивает позднее через соотнесение с теми правилами, которые запечатлены в его речевом полушарии головного мозга. И если язык, по определению И.П. Павлова, есть вторая сигнальная система, то каждый изучаемый язык остается все той же вторичной сигнальной системой и усваивается по уже сложившейся в возрасте импринтинга системе. Этот возраст (от 1,5 до 5 лет) – период осознания языковых «правил», формирования бытовых понятий, расширения лексической базы, построения ребенком связных высказываний. Требования многих психологов начинать изучение иностранного языка как можно раньше объясняются необходимостью учета этих особенностей возрастного развития ребенка.

В то же время большинство исследователей детской речи считают, что изучение иностранного языка следует начинать на ос-

нове уже сформированного опыта владения родным языком, т.е. в 5–6 лет, и обязательно продолжать в школе. Конечно, овладение иностранным языком не исключает и возможности использования пути «снизу-вверх», что характерно для занятий с применением прямых методов. Однако сознательный путь овладения языком является более предпочтительным, так как при этом предусматривается осознание учащимися способов формирования мысли с помощью средств изучаемого языка и правил, определяющих, как такими способами пользоваться при построении собственных высказываний и для понимания высказываний других людей. Ведь изучение иностранного языка связано с овладением новым языковым кодом, т.е. новыми способами выражения мыслей на неродном языке, что предусматривает опору на принцип сознательности в обучении.

Особенность предмета «Иностранный язык» состоит также в том, что целью обучения является не столько приобретение знаний о самом предмете, т.е. о языке, сколько формирование навыков и умений в разных видах речевой деятельности. По признаку соотношения между знаниями–навыками–умениями иностранный язык занимает промежуточное место между теоретическими дисциплинами (гуманитарного, естественнонаучного и образовательного цикла) и дисциплинами практическими (музыка, рисование, спорт и др.). Так, иностранный язык, как и другие практические дисциплины, предполагает для своего усвоения выполнение большого объема тренировочных упражнений, которые ведут к формированию речевых навыков и умений. В то же время, как и в теоретических научных дисциплинах, предусматривается значительный объем языковых знаний в виде правил и инструкций. Правда, сами эти правила и инструкции должны иметь практически значимый характер и занимать достаточно скромное место в общей системе занятий при практической направленности обучения.

Отметим также некоторые другие особенности иностранного языка как учебного предмета. Иностранный язык в первую очередь является средством для выражения собственных мыслей и понимания мыслей других людей, запечатленных в письменных либо устных текстах.

Другое отличие иностранного языка как учебного предмета заключается в его *беспредельности*, т.е. отсутствии границ в ов-

ладении языком. Беспредельность языка вынуждает преподавателей стремиться к ограничению объема изучаемого языка, достаточного для практического пользования им с учетом потребностей обучающихся. Так, владение 2000 лексических единиц считается вполне достаточным для понимания 75% любого иноязычного текста. В результате создаются языковые минимумы для разных этапов и профилей обучения.

В методике как учебной дисциплине принято выделять три вида методик, раскрывающих содержание этой дисциплины: общие, частные, специальные.

Общие методики. Посвящены описанию закономерностей и особенностей обучения иностранному языку вне зависимости от конкретных условий его преподавания, связанных с этапом и профилем обучения, а также особенностей родного языка учащихся. Так, принципы отбора учебного материала, способы его подачи, система упражнений, приемы работы с техническими средствами, средства контроля в различных условиях обучения в целом будут одинаковыми и могут применяться для работы с разными контингентами учащихся. Такие методики и призваны охарактеризовать то общее, что типично для организации и проведения занятий по иностранному языку.

Из общих методик, характеризующих современное состояние преподавания иностранных языков в контексте новой образовательной политики в этой области, следует выделить работу Н.Д. Гальсковой «Современная методика обучения иностранным языкам» (М., 2000).

К общим методикам следует отнести также курс лекций Е.Н. Солововой (Соловова, 2002) и пособие «Практическая методика обучения иностранному языку» (Колкер и др., 2000).

Полезна будущему преподавателю, знакомящемуся с общими закономерностями изучения и преподавания иностранного языка, будет также хрестоматия «Общая методика обучения иностранным языкам», составленная А.А. Леонтьевым (М., 1991). Книга содержит извлечения из работ 40 известных отечественных методистов.

Частные методики. Освещают проблемы преподавания иностранного языка в конкретных условиях его изучения и с учетом

особенностей родного языка учащихся. Знание общих закономерностей обучения языку часто оказывается недостаточным, когда преподаватель сталкивается со специфическими условиями его преподавания, зависящими от этапа и профиля обучения, учет которых на занятиях повышает эффективность учебного процесса. Такие особенности обучения и овладения языком в конкретных условиях и являются объектами частных методик.

Из частных методик преподавания иностранных языков в средней школе наиболее авторитетными считаются работы, посвященные обучению английскому языку (Старков, 1978; Рогова, Верещагина, 1998), немецкому языку (Шатилов, 1986; Бим, 1988), французскому языку (Миньяр-Белоручев, 1990).

Специальные методики. Работы этого вида характеризуют особенности преподавания какой-либо стороны изучаемого языка (его отдельных аспектов или видов речевой деятельности, использования технических средств, организации контроля на занятиях, внеаудиторной работы по языку и др.). Такие методики издаются в форме учебных пособий и способствуют расширению методического кругозора преподавателя и формированию его профессиональной компетенции (Китайгородская, 1982; Пасов, 1989; Назарова, Полат, 1998; Щукин, 2000; Коряковцева, 2002 и др.).

2. Методика как научная дисциплина

Методика есть научная дисциплина, которая относится к педагогическим наукам и является по отношению к педагогике частной дидактикой – теорией обучения конкретному учебному предмету. Применительно к дисциплине «Иностранный язык» методика – *это наука о закономерностях и правилах обучения языку, способах овладения и владения языком, воспитания средствами изучаемого языка.*

Более развернутое определение методики как научной дисциплины выглядит следующим образом: *это наука, изучающая цели, содержание, средства, методы, организационные формы обучения иностранному языку, знакомящая с культурой страны изучаемого языка, а также изучающая способы учения, воспитания и овладения языком в процессе его изучения.*

Как в первом, так и во втором, более развернутом, определении мы имеем дело с тремя основополагающими понятиями, составляющими суть содержания термина методика: обучение (*learning*), овладение (*acquisition*), владение (*skill*) языком.

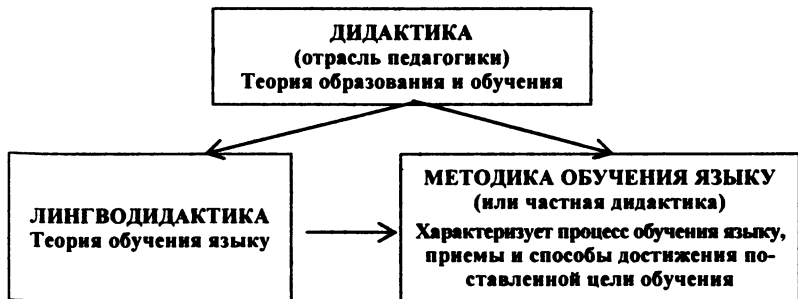
Обучение – это совместная деятельность преподавателя и учащихся, в ходе которой осуществляются развитие личности, ее образование и воспитание. На занятиях по языку обучение реализуется в ходе передачи преподавателем своего иноязычного опыта учащимся, в результате чего учащиеся овладевают таким речевым опытом и приобретают способность владеть языком, т.е. пользоваться языком как средством общения в различных ситуациях его применения. Основу такого владения языком составляют приобретаемые в ходе обучения знания, речевые навыки, умения, входящие в состав коммуникативной компетенции учащихся.

Овладение иностранным языком может происходить как в результате его изучения, т.е. управляемого усвоения иноязычного содержания, так и практически – в результате непосредственного контакта с носителями языка. Во втором случае овладение языком носит неуправляемый характер, а уровень владения языком при этом не всегда соответствует его нормам.

В процессе овладения языком учащиеся пользуются различными *стратегиями усвоения*, т.е. присущими им индивидуальными различиями в способах получения, переработки и применения усвоенной информации. В современной методике стратегии усвоения разрабатываются с позиции когнитивной теории обучения языку и подразделяются на стратегии, обеспечивающие овладение языком (связаны с ходом учебного процесса), и стратегии, обеспечивающие владение языком. В настоящее время описано более 100 стратегий овладения и владения языком, среди которых выделяются, например, эмоционально-волевые (позволяют снизить уровень волнения, управлять эмоциональным состоянием во время занятий), социальные (включают умение и желание задавать вопросы, получать информацию, сотрудничать) и компенсаторные (включают способы поиска обучаемым выхода из положения, когда он не располагает необходимыми языковыми средствами и ищет им замену).

В методике обучения неродному языку наряду с термином методика широко используется также термин *лингводидактика*, введенный в научный обиход академиком Н.М. Шанским в 1969 г. для описания языка в учебных целях. Такое описание, считавшееся лингводидактическим, включало исследование сходства и различия языков, определение содержания и структуры изучаемого языка, составление языковых минимумов в целях обучения и ряд других проблем. Однако среди ученых нет единого мнения о содержании и назначении этого термина. Одни придерживаются расширительного толкования этого понятия – как обозначающего совокупность теоретических и практических вопросов преподавания языка и фактически заменяющего термин *методика* (Н.М. Шанский, Р.К. Миньяр-Белоручев); другие (их большинство) понятия *методика* и *лингводидактика* рассматривают как синонимичные понятия; третьи стремятся разграничить эти два термина и утверждают их право на самостоятельное существование (Н.Д. Гальскова, Л.В. Московкин). В таком случае лингводидактика трактуется как общая теория обучения языку, разрабатывающая методологические основы его преподавания, в то время как *методика* характеризует процесс обучения языку в конкретных условиях его преподавания (частная методика) либо раскрывает закономерности обучения языку (группе языков) вне конкретных условий его изучения (общая методика). Согласившись с таким разграничением двух терминов, мы сможем говорить о лингводидактических и методических основах обучения языку, разграничивая объект и предмет исследования в каждой из названных областей знаний.

Обобщим сказанное в виде следующей схемы.



Объектом лингводидактики являются методологические основы преподавания языка: обоснование научного статуса лингводидактики, ее задач, предмета и структуры; исследование ее связей с дидактикой и методикой; с базисными для лингводидактики науками; уточнение и систематизация лингводидактической терминологии, методов лингводидактических исследований; характеристика системы обучения языку (существующие подходы к обучению, содержание, методы, принципы, приемы, средства, процесс, организационные формы обучения); уровни владения языком и принципы их выделения; история лингводидактических теорий и учений.

Объектом методики обучения языку являются: обоснование научного статуса методики как самостоятельной научной дисциплины, ее задач, объекта, предмета, структуры; характеристика ее взаимодействия с дидактикой, лингводидактикой и базисными для методики науками; описание приемов, методов, средств, организационных форм обучения языку в зависимости от особенностей изучаемого языка; история становления отечественной и зарубежной методики преподавания; структура и содержание урока иностранного языка; требования к профессии учителя.

Характеризуя процесс обучения языку, методики могут отличаться друг от друга рядом признаков и иметь свои особенности.

1. Общие, частные и специальные методики (о чем шла речь выше).

2. Методики обучения родному и неродному (в том числе иностранному) языку.

3. Методики, ориентированные на обучение детей и взрослых. Их специфика базируется на психологических особенностях учащихся разных возрастных групп, и по этой причине использование при работе с учащимися одной возрастной группы учебников, предназначенных для обучения учащихся другой возрастной группы, методически нецелесообразно.

4. Методики обучения в языковых и неязыковых учебных заведениях. Их специфика обусловлена разным содержанием и целями обучения, разным количеством учебных часов и мотивацией учебной деятельности.

5. Методики обучения иностранному языку в языковой среде и вне ее, на начальном и продвинутом этапах.

Таким образом, не существует методики обучения языку без указания того, какому языку мы обучаем, изучается ли он как родной или как иностранный, кого мы обучаем (детей или взрослых, филологов или нефилологов), в каких условиях и на каком этапе проходит обучение. Любая методика должна базироваться на перечисленных факторах. (Подробнее см.: Московкин, 2002.)

На протяжении всей истории существования методики как научной дисциплины широко дискутировался вопрос: является ли методика самостоятельной наукой либо опирается на данные других наук?

В XX столетии существовали следующие точки зрения на эту актуальную для методики проблему.

1. Методика не является самостоятельной наукой, а опирается на данные языкознания, будучи прикладной лингвистикой, «приложением» к различным областям общего языкознания. Эта точка зрения принадлежала академику Л.В. Щербе (1880–1944), выдающемуся лингвисту и методисту, и получила обоснование в его работе «Преподавание иностранных языков в средней школе: Общие вопросы методики» (книга вышла в свет в 1947 г., уже после смерти ученого). Л.В. Щерба утверждал, что как лингвист-теоретик он считает возможным обосновать теорию обучения иностранному языку, исходя из анализа понятия язык в разных его аспектах. Эта точка зрения имела многих сторонников в 1940–50-е гг. и получила развитие в работах И.В. Рахманова, В.Д. Аракина, О.С. Ахмановой, Л. Блумфилда и других известных ученых.

2. Методика есть прикладная область психологии. Задача же психолога заключается в том, чтобы помочь методистам в научной разработке основных методов обучения языку и в исследовании индивидуально-психологических особенностей изучающих язык. Эта точка зрения принадлежала известному психологу Б.В. Беляеву, который в книге «Очерки по психологии обучения иностранным языкам» (1965) разработал концепцию сознательно-практического метода, и в наши дни остающегося одним из основных методов обучения неродным языкам. Сторонниками этой точки зрения были В.А. Артемов, Б.А. Бенедиктов, Г.В. Карпов.

3. Методика является разделом педагогики (частной дидактикой) и опирается на дидактические принципы, разрабатываемые

в этой области знаний. Эта точка зрения, получившая обоснование в трудах известных дидактов и методистов (Ю.К. Бабанский, А.В. Текучев, В.С. Цетлин, Э.П. Шубин), существовала вплоть до 1960-х гг., времени оформления методики в самостоятельную отрасль знаний.

Современная точка зрения на методику как теорию обучения иностранному языку сводится к утверждению, что методика является *самостоятельной наукой*, опирающейся на данные других наук, среди которых *базисными*, т.е. ведущими для методики, следует считать лингвистику, педагогику, психологию, социологию, культурологию.

Среди аргументов в пользу этого утверждения могут рассматриваться следующие.

1. У методики есть свой *предмет обучения*. Это иностранный язык, являющийся одновременно и целью, и средством обучения. Будучи целью обучения, овладение языком позволяет учащимся познакомиться с его системой и способами пользования этой системой в практической и научно-исследовательской деятельности. Будучи средством обучения, язык дает возможность извлекать информацию из иноязычных текстов и создавать свои тексты в зависимости от возникающих потребностей.

2. У методики есть свой *понятийный аппарат*, т.е. система терминов, отражающих содержание данной отрасли знаний. Как и в любой науке, в методике ее основные категории в виде системы терминов служат базой и в то же время показателем самостоятельности и уровня развития науки. В распоряжении изучающих и преподающих язык имеются словари методических терминов, свидетельствующие о богатстве ее понятийного аппарата и широте терминологического состава (Миньяр-Белоручев, 1996 – около 800 терминов; Азимов, Щукин, 1999 – около 2000 терминов).

3. У методики есть свой *объект исследования*. Это процесс обучения языку, суть которого сводится к передаче преподавателем учащимся знаний о языке и формированию навыков и умений пользоваться языком в процессе общения. Именно в ходе обучения, протекающего в форме взаимодействия преподавателя и учащихся на уроке, самостоятельной работы учащихся, внеаудиторной работы с ними, решаются задачи обучения, воспитания

и общего развития средствами изучаемого языка. Изучение объекта исследования как процесса овладения языком предполагает:

а) описание и оценку исходного уровня владения языком и меры готовности учащихся к овладению им. Такая работа включает проведение анкетирования, тестирования, результаты которых позволяют сформировать учебные группы из учащихся примерно одного исходного уровня владения языком, способностей к овладению языком и индивидуально-психологических особенностей личности. Применительно к обучению языку большое значение в наши дни приобрели тесты, позволяющие диагностировать коммуникативные способности учащихся, особенности их памяти, профессиональные склонности и круг интересов. Соответствующие тесты разрабатываются в рамках психодиагностики, области психологии, объектом изучения которой являются особенности психического развития человека, в том числе его способности к различным видам деятельности;

б) описание конечного результата обучения, т.е. уровня компетенции, достигаемого учащимися в ходе обучения. Содержание такого уровня задается Государственным образовательным стандартом по иностранному языку, программами, создаваемыми на основе стандарта для разных уровней владения языком по результатам тестирования;

в) описание приемов и методов работы учителя и учащихся, с помощью которых обеспечивается наиболее эффективный и экономный по затрате усилий переход от исходного уровня владения языком к завершающему (конечному), заданному программой и содержанием учебных пособий, по которым ведется обучение.

4. У методики есть свой *предмет исследования* – это совокупность знаний, накопленных за время существования методики как науки, об ее объекте в виде различных теорий обучения, методических рекомендаций о процессе, методах и средствах обучения и способах повышения их эффективности. Предмет исследования в методике реализуется в форме публикации как самих методик, так и методических рекомендаций по преподаванию языка.

3. Методика как практическая дисциплина

Методика есть практическая дисциплина, дающая представление о совокупности приемов работы учителя, обеспечивающих достижение поставленных целей обучения. Этому значению термина соответствует понятие *технология обучения*, или *научная организация труда*. Преподаватель должен стремиться к повышению уровня своей технологии преподавательского труда, что достигается опытом работы и определяется стремлением к совершенствованию профессиональной деятельности. Термин *технология обучения* не следует смешивать с понятием *технология в обучении*, что означает использование преподавателем на занятиях технических средств.

Для обозначения содержания того языка, который становится предметом изучения, в современной методике используют следующие сокращения.

ТОSL (Teaching of Second Language). Так принято обозначать язык, который изучается в стране, где он является государственным. Таковым является, например, английский язык для иностранцев, приезжающих на учебу в Великобританию.

ТОFL (Teaching of Foreign Language). С помощью этого термина обозначают язык, который изучается в стране, где он является иностранным (например английский язык в России).

LWC (Language of Wide Communication). Эта аббревиатура принята для обозначения языка широкого употребления, например русского языка в большинстве государств бывшего СССР.

LSP (Language for Special Purposes) – язык для специальных целей. Эта разновидность литературного языка обслуживает профессиональную сферу общения, является предметом специального изучения в нефилологическом вузе и особенно популярна среди слушателей различных курсов, ориентированных на овладение языком как средством профессионального общения.

LGP (Language for General Purposes). Так принято обозначать язык повседневного общения, объект изучения на начальном этапе и в учебных заведениях, где не предусматривается овладение языком в специальных сферах общения.

Резюме

Методика обучения иностранным языкам представляет собой самостоятельную педагогическую дисциплину о законах и правилах обучения языку и способах овладения языком, а также особенностях образования и воспитания средствами языка. В процессе занятий учащиеся овладевают иностранным языком как средством общения, а в их сознании формируется представление о системе изучаемого языка, что делает владение языком сознательным.

Термин *методика* в современной теории и практике обучения языку рассматривается в трех значениях: как учебная дисциплина, дающая совокупность сведений по теории и практике преподавания этой дисциплины; как научная дисциплина — теория обучения языку, или лингводидактика; как практическая дисциплина, или технология обучения, представляющая собой совокупность приемов работы учителя.

Будучи частной дидактикой, методика опирается на данные других наук, составляющих наряду с теоретическими положениями и экспериментальными данными собственно методики ее научные основы. К числу базисных для методики наук относятся педагогика, психология, лингвистика, социология, культурология.

Связь методики с другими науками не исключает ее самостоятельности как научной дисциплины. Аргументами в пользу такого утверждения являются наличие у методики своего понятийного аппарата, своего объекта и предмета исследования, своего предмета преподавания. Таковым является язык, который рассматривается на занятиях и как цель, и как средство обучения.

Обучение иностранному языку имеет свои особенности, отличающие его как от овладения родным языком, который усваивается в раннем возрасте неосознанно и стихийно, так и от обучения другим общеобразовательным и специальным дисциплинам.

Принято выделять общие, частные и специальные методики обучения языку. Содержание методики зависит от того, какой язык изучается, преподается он как родной или иностранный, детям или взрослым, школьникам или студентам, филологам или нефилологам, в условиях языковой среды или вне ее, на начальном или продвинутом этапе.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

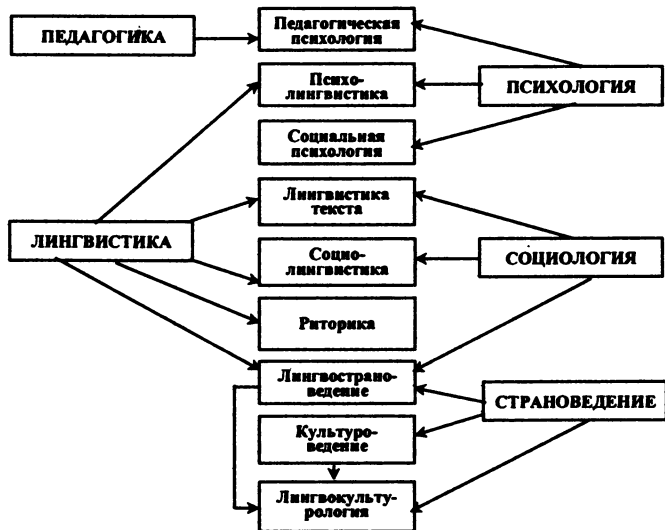
1. Дайте определение методики как учебной, научной и практической дисциплины.
2. Приведите аргументы в пользу утверждения, что методика является самостоятельной наукой.
3. В чем отличие иностранного языка как учебной дисциплины от других учебных дисциплин? Каковы особенности овладения родным языком в отличие от иностранного?
4. Приведите образцы известных вам общих, частных, специальных методик.
5. Как в современной науке разграничиваются понятия *методика* и *лингводидактика*? Согласны ли вы с таким разграничением? Почему методику считают частной дидактикой?

Глава 2

СВЯЗЬ МЕТОДИКИ С ДРУГИМИ НАУКАМИ

Методика обучения иностранным языкам, будучи самостоятельной педагогической наукой, в то же время тесно связана с рядом других наук и использует накопленные в них факты. Среди таких наук есть *базисные*, т.е. основные для методики. К их числу принято относить лингвистику, педагогику, психологию, социологию, страноведение. Данные других наук используются в методике опосредствованно, через возникшие на стыке с ними науки. Их называют по отношению к методике *смежными науками*.

Представление о связях методики с другими науками дает нижеследующий рисунок.



СВЯЗЬ МЕТОДИКИ С ДРУГИМИ НАУКАМИ

1. Методика и педагогика

Прежде всего методика тесно связана с педагогикой, являясь одним из ее разделов – частной дидактикой. Если дидактика – это теория обучения любому предмету, то частные дидактики используют положения педагогики применительно к обучению конкретному предмету, в нашем случае – иностранному языку. Это обстоятельство дало основание французским методистам называть свой предмет *дидактикой обучения языку* (*didactique des langues*).

Из педагогики методика заимствовала многие понятия и положения: представление о принципах, процессе обучения и его закономерностях, методах и организационных формах обучения и др. Главные категории педагогики – *обучение, образование, воспитание, учение, развитие, усвоение* – стали определяющими и для методики, хотя многие педагогические понятия в методике обучения языку получили новое содержание. По этой причине в методике наряду с общедидактическими положениями используются и свои, специфичные для этой дисциплины. Например, наряду с общедидактическими принципами обучения (наглядность, сознательность, доступность, посильность) в методике получили обоснование и разработку специальные методические принципы (коммуникативность, устная основа обучения, опора на родной язык учащихся, взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности и др.).

2. Методика и психология

Другая базисная для методики наука – психология, раскрывающая закономерности развития и формирования психической деятельности живых существ. Из психологии методика черпает сведения об особенностях усвоения языка, индивидуально-психологических особенностях учащихся, которые следует учитывать в процессе обучения, характере формирования знаний, речевых навыков, умений. Психология дает методисту представление о мотивах овладения языком, видах и роли памяти в обучении, особенностях учащихся с точки зрения характера учебной деятельности.

Мотив, как известно, это побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребностей человека. На занятиях по

языку мотивы могут быть осознанными и неосознанными. В качестве осознанных мотивов деятельности выступают интересы, убеждения, стремления личности. У школьников мотивы в изучении языка могут быть субъективными (получить хорошую оценку, поощрение родителей) и объективными (использовать язык в работе, получить доступ к информации на изучаемом языке, общаться со сверстниками из других стран, слушать радио, смотреть фильмы). Иногда говорят о внешней и внутренней мотивации при изучении языка. Первая определяет причины, побудившие к изучению языка, вторая связана с организацией самого учебного процесса по овладению языком (выбор способов обучения, учебных пособий, времени занятий и др.). В качестве внешних мотивов для изучения иностранных языков можно выделить следующие.

1. Распространенность языка в мире и его использование в качестве международного средства общения являются одной из главных причин выбора этого языка для изучения. Так, английский язык – официальный язык Соединенного Королевства Великобритании и Северной Ирландии, США, Австралии, Новой Зеландии, Канады, один из официальных языков Республики Индии и 15 государств Африки. На нем говорят около 400 млн человек. Это один из рабочих языков ООН.

2. Желание приобщиться к культуре говорящих на изучаемом языке часто становится немаловажным стимулом для выбора языка изучения.

3. «Эстетическая ценность» языка – красота его звучания, по мнению многих ученых, также является причиной возникновения интереса к языку и массового его распространения в иноязычной среде. Многие изучающие французский язык отмечают его мелодичность и музыкальность. По этой причине лингвоэстетическая сторона языка несомненно играет роль в распространении языка и выборе его в качестве предмета изучения.

4. Представление о «легкости–трудности» языка также относится к субъективно-психологическим факторам возникновения мотивов в изучении языка. Для многих трудности иностранного языка связаны с различиями алфавита и особенностями его грамматического строя, однако многолетний опыт преподавания языка и мнение изучающих язык убеждают, что такие трудности успешно преодолеваются в процессе обучения.

5. Возможность применения языка в практической деятельности, связанная с коммуникативными потребностями личности, является важным мотивом его изучения.

В качестве дополнительных факторов, влияющих на мотивацию в изучении языка, могут быть названы следующие: привлекательность материала, используемого в процессе обучения; характер методических приемов, используемых преподавателем в процессе занятий; психологическая обстановка в группе и умение преподавателя найти подход к каждому учащемуся, заинтересовать его в работе; субъективные особенности и состояние самого учащегося: сформированность умения и готовность учиться; личные свойства преподавателя (его профессионализм, педагогическое мастерство, внешность, такт).

Преподавателю важно знать мотивы учебной деятельности учащихся и по возможности их расширять. При этом главными стимулами в мотивации обучения всегда являются новизна учебного материала, интерес к занятиям, умение преподавателя подчеркнуть важность материала для практической деятельности. Преподавателю важно стремиться к согласованию и координации индивидуальных мотивов всех членов группы, поддерживать и развивать имеющиеся мотивы. Важно также умение преподавателя мобилизовать волевые ресурсы учащихся, развивать их чувство долга для успешного решения поставленных учебных задач. Немаловажной представляется также мобилизация собственных, присущих педагогу мотиваций.

Большое значение для оптимизации обучения имеет знание преподавателем типа памяти учащихся, роль которой в овладении языком исключительно велика. Память может быть зрительной, слуховой либо комбинированной, логической или образной, произвольной (сознательной) или произвольной (интуитивной). Соответствующую информацию, как и знание индивидуальных различий между учащимися, позволяющее относить их к коммуникативному либо некоммуникативному типу, преподаватель черпает из психологии. Учащиеся первого типа, определяемые психологами как *экстраверты*, легко вступают в общение, любят групповые занятия, охотно участвуют в ролевых играх, широко пользуются языковой догадкой; вторые (их называют *интроверты*) склонны к анализу языкового материала, созна-

тельному заучиванию правил, они неохотно вступают в общение, их трудно «разговорить» из-за боязни ими сделать ошибку. Таким учащимся больше нравятся уроки, где объяснение преобладает над речевой практикой, а чтение и выполнение письменных заданий являются основными формами работы.

Из других особенностей, определяющих психологические различия между учащимися, выделяют: а) характер предпочтений при сборе информации (зрительный, слуховой, моторный); б) аффективный тип в учебном процессе (беспокойный, терпимый); в) чувствительность к окружающей среде (шум, освещение, комфорт, обустроенность аудитории); г) доминирующее полушарие головного мозга в процессе обучения. Левое полушарие определяет склонность учащегося к анализу материала, правое – к его синтезу. Доминирование левого полушария позволяет относить учащегося к некоммуникативному, или аналитическому, типу изучения языка, у него лучше развита произвольная и визуальная память. Учащиеся склонны к заучиванию слов и правил. Их трудно вовлечь в общение, они отдают предпочтение учебным пособиям грамматико-переводного типа. Учащихся с доминированием правого полушария относят к коммуникативному типу; они, наоборот, склонны к слуховому восприятию материала, охотно вступают в общение, с удовольствием участвуют в ролевых играх и составлении диалогов. Эти учащиеся не стремятся контролировать свою речь, поэтому делают много ошибок. Они отдают предпочтение учебникам коммуникативного типа.

Связь методики с психологией особенно ощутима в общей и возрастной психологии, психологии общения и в двух дисциплинах, возникших на стыке психологии с другими дисциплинами, – психолингвистике и педагогической психологии.

Психолингвистика – это комплексная научная дисциплина, изучающая процессы восприятия, формирования и порождения речи в их соотношении с системой языка. Возникла она в конце 1950-х гг. 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, которому принадлежит и первая на русском языке монография «Психолингвистика» (1967), А.Р. Лу-

рия, И.А. Зимней, А.М. Шахнаровича и др., а за рубежом – с исследованиями в области бихевиоризма (Ч. Осгуд) и порождающей грамматики (Дж. Миллер). Для методики особенно важны воззрения представителей этой научной дисциплины на речевую деятельность как процесс приема и передачи информации, на сложную природу взаимодействия языка и сознания, речи и мышления. С позиции теории речевой деятельности в современной методике используются толкования таких ее основополагающих категорий, как речевое действие, механизмы речи, навыки, умения. По мнению ряда исследователей, именно теория речевой деятельности, у истоков которой стоял выдающийся психолог Л.С. Выготский, определяет ближайшее развитие психолингвистики.

О развитии психолингвистики и ее значении для методики можно узнать из публикаций, ориентированных на учащихся (Шахнарович, 1995; Леонтьев, 1999).

Педагогическая психология возникла на стыке педагогики и психологии, изучает закономерности развития человека в условиях получения образования и воспитания, используя достижения психологии для совершенствования педагогической практики. Термин *педагогическая психология* был предложен видным русским педагогом П.Ф. Каптеревым в 1874 г. В настоящее время в этой отрасли знаний принято выделять три направления исследований: *психологию учения* (деятельность учащихся по овладению учебным материалом), *психологию труда учителя* (преподавание), *психологию воспитания*.

Предметом психологии учения является анализ психологической сущности учебного процесса, психолого-педагогических критериев эффективности обучения и возможностей управления процессами учения и развития учащихся. Предмет психологии труда учителя – психологические аспекты формирования профессиональной деятельности педагога, а также те особенности личности, которые способствуют или препятствуют успешности этой деятельности. Предмет психологии воспитания – развитие личности в условиях обучения. Исследования в этой области направлены на изучение содержания мотивационной сферы личности обучающегося, ее направленности, ценностных ориентаций и нравственных установок, условий формирования личности в раз-

личных условиях обучения. Для методики преподавания языков большое значение имеют положения педагогической психологии о личности обучаемого, возрастных особенностях субъектов учебной деятельности, особенностях педагогической деятельности учителя в конкретных условиях обучения, об общении на уроке как форме учебно-педагогического сотрудничества, о «барьерах», возникающих на пути педагогического общения. Эти и другие проблемы педагогической психологии, впервые получившие обстоятельное освещение у Л.С. Выготского (1991), с позиций сегодняшнего уровня развития науки изложены в учебных пособиях для вузов (Зимняя, 1999; Талызина, 1999).

За последние годы преподаватели иностранных языков в своей научной и практической деятельности стали широко использовать данные *когнитивной* психологии. Будучи одним из ведущих направлений современной психологии, когнитивная психология оказывает большое влияние на развитие методики. Она возникла в конце 1950-х–начале 60-х гг. как реакция на бихевиоризм, ведущее направление в американской психологии, послужившее научной базой многих так называемых прямых методов обучения. Представители когнитивной психологии свою основную задачу видели в доказательстве решающей роли знания (*cognitio* – знание, познание) в поведении субъекта. Представители этого направления в психологии Дж. Брукнер, Ж. Пиаже, М. Айзэнк и другие стремились исследовать индивидуальные особенности личности обучаемого, способы формирования знаний, соотношение вербальных и образных компонентов в процессе запоминания учебного материала и мышления. Положения когнитивной психологии используются в современной методике с целью определения роли знания в процессе обучения, а также способов обучения учащихся стратегиям усвоения и запоминания.

Стратегия усвоения – это комбинация приемов и усилий, которые применяет ученик для понимания, запоминания и усвоения учебного материала. Таким образом, стратегия усвоения – это сознательно поставленная учащимся цель при изучении языка и выборе им когнитивных операций из числа возможных для достижения цели. Методистами предпринимаются попытки использовать данные когнитивной психологии для определения способов обучения учащихся стратегиям усвоения и запомина-

ния. Они подразделяются на прямые (стратегии памяти, когнитивные, компенсационные) и косвенные (метакогнитивные, эмоциональные, социальные). Первые подразумевают умения сосредоточиться, планировать свою деятельность и оценивать ее результаты. Эмоциональные стратегии понижают беспокойство, служат средством поощрения. Социальные включают умение и желание задавать вопросы, получать информацию, сотрудничать. Применительно к обучению языку выделяют также стратегии приобретения знаний и формирования умений, хранения материала в памяти (использование для этого ключевых слов, группировку слов на основании разных признаков, повторение и воспроизведение), стратегии извлечения материала из памяти. Иногда выделяют стратегии овладения языком и стратегии, обеспечивающие владение языком. Большое внимание на занятиях по языку уделяется формированию «компенсаторных стратегий», включающих способы поиска обучаемым выхода из положения, когда он не располагает необходимыми средствами языка для выражения своих мыслей и понимания мыслей других людей и ищет им замену.

Одна из классификаций стратегий, используемых в процессе обучения и овладения языком, включает следующие группы стратегий (Мангус, 1999):

1) стратегии приобретения и хранения информации (стратегии овладения): а) лексической стороной языка, б) грамматической стороной языка, в) фонетической стороной языка;

2) стратегии воспроизведения информации в продуктивных видах речевой деятельности: а) стратегии преодоления трудностей в процессе говорения, б) стратегии преодоления трудностей в процессе письма;

3) стратегии воспроизведения информации в рецептивных видах речевой деятельности: а) стратегии идентификации единиц языка во время аудирования, б) стратегии идентификации единиц языка при чтении текста.

Описание стратегий усвоения и способов их применения на занятиях можно найти также у А.А. Залевской (1996; 1999).

Данные когнитивной психологии позволили методистам, во-первых, пересмотреть номенклатуру существующих подходов к обучению языку, обосновав роль и значение когнитивного под-

хода в обучении, и, во-вторых, сформулировать важность перенесения акцента в обучении с преподавателя, организующего и направляющего процесс учения, на ученика, на то, как он усваивает язык (т.е. на овладение языком). В этой связи в методике сформировался новый подход к обучению языку, в центре которого находятся ученик и стратегии усвоения, получившие название *центрированный на ученике подход* (student-centred approach) (Мильруд, 1997).

3. Методика и лингвистика

Следующая базисная для методики дисциплина – это лингвистика (языкознание), наука об общих закономерностях строения и функционирования языка. Предметом же методики является обучение языку, т.е. тому явлению, который является объектом лингвистики.

Лингвистическое содержание обучения иностранному языку реализуется в аспектах языка (фонетика, лексика, грамматика, графика, орфография), моделях предложений, структурах (диалог, монолог, полилог, дискурс) и жанрах речи, входящих в состав его функциональных стилей (научный, публицистический, официально-деловой, разговорный). основополагающими лингвистическими положениями для методики являются следующие.

Разграничение понятий *язык–речь* в целях преподавания языка. 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, считая лингвистику частью семиологии (научной дисциплины, изучающей общее в строении и функционировании различных знаковых систем, хранящих и передающих информацию). 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, система способов формирования и формулирования мыслей с помощью языка), речевая деятельность (процесс приема и передачи информации, опосредствованный 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 форме); б) выделить объекты усвоения в ходе овладения содержанием обучения (знания–навыки–умения), входящие в состав формируемой на занятиях коммуникативной компетенции.

Использование моделей предложения в качестве единицы обучения. Представление о языке как знаковой системе, состоящей из набора структурных элементов, получило широкое распространение в рамках структурной лингвистики, одного из направлений языкознания, сформировавшегося в первой половине XX столетия. 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 учащимися навыками конструирования предложений по образцу с последующей автоматизацией введенного материала. Такой прием обучения считался, например, главным при работе по аудиолингвальному методу.

Использование лингвистического учения о языковых контактах. Под языковыми контактами подразумевается взаимодействие между изучаемым и родным языком в процессе изучения иностранного языка. 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 как другое полушарие (чаще всего 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 на изучаемый может быть как положительным (например перенос умения читать на родном языке), так и отрицательным (формы слово- и формообразования на родном языке переносятся на изучаемый язык, что является причиной ошибок). Положительный перенос получил название *транспозиция*, а отрицательный – *интерференция*.

Учитывая явление переноса при контакте двух языковых систем, преподаватель должен стремиться строить свои занятия с учетом характера взаимодействия двух языков. Цель в работе при этом сводится к тому, чтобы обеспечить широкое использование положительного переноса с родного языка на изучаемый и, по возможности, 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, посвященных изучению иностранных языков, родной язык рассматривается как язык-эталон, с которым по линии сходства и главным образом различий сравнивается изучаемый язык. На занятиях по языку речь при этом идет об использовании на занятиях методических принципов учета родного языка учащихся и опоры на родной язык.

Средствами практического приложения теоретических достижений контрастивной лингвистики и использования названных

принципов обучения на занятиях являются сопоставительные грамматики (напр., Гак, 1988; Смирницкий, 1975), методики, ориентированные на родной язык учащихся, а также двуязычные словари.

Заметим, что в истории методики проблема языковых контактов получила неоднозначное толкование у представителей разных методических направлений. Сторонники прямых методов полностью исключали родной язык из учебного процесса, в то время как представители сознательных методов следовали в своей педагогической практике принципу опоры на родной язык, что с методической точки зрения представляется более оправданным. Ведь иноязычное слово в процессе его усвоения связывается прежде всего со словом родного языка, обозначающим тот или иной предмет (понятие) и лишь через слово родного языка переносится на обозначаемый объект. Родной язык не может быть изгнан из сознания учащихся при обучении новому языку, и 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 исследований стояли В.В. Виноградов, Г.О. Винокур, В.Б. Шкловский, Р. Якобсон. Курс «Лингвистика текста», предназначенный для студентов-филологов, обобщает знания из области лингвистики, литературо- и культуроведения и направлен на воспитание у студентов культуры чтения, понимание образного строя произведения, формирование умений постижения авторского замысла и восприятия смысла текста. Для методики преподавания иностранных языков наиболее важными представляются разрабатываемые в рамках этого направления исследований описания различных видов текстов и приемов их анализа, а также формирование умений создавать собственные тексты разных стилей и жанров.

Риторика – это филологическая дисциплина, объектом которой являются искусство речи, правила речевого поведения, способы построения выразительной речи во всех областях речевой деятельности. Возникнув во времена греческой античности (V–

I вв. до н.э.), дисциплина в наши дни переживает подъем, обогащаясь научными достижениями из области стилистики, поэтики, культуры речи, лингвистики текста. Риторика как учебный предмет была введена в средних школах России в XIX в. Учащиеся знакомились с правилами построения текстов различных видов, им давались тексты с разборами, стилистические и риторические фигуры.

В практическом курсе иностранного языка интерес к риторике связан с проблемой культуры общения и построением текстов разных жанров, речевым этикетом, стилевыми особенностями текста. В этой связи на занятиях изучаются стиль, логичность, уместность построения текстов разного вида. Близки к риторике занятия по практической и функциональной стилистике. Особенности этой дисциплины и возможности ее использования на занятиях по языку обобщены в ряде учебных пособий (напр., Фаенова, 1991).

4. Методика и социология

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, механизмами воздействия социальных факторов на язык и той ролью, которую язык играет в жизни общества. Основы отечественной социолингвистики были заложены в 1920–30-е гг. в трудах Л.П. Якубинского, В.В. Виноградова, В.М. Жирмунского и других ученых, изучавших язык как общественное явление. Выдающимися зарубежными представителями этого направления были французский языковед А. Мейе (внес большой вклад в выявление роли социальных факторов в развитии языка), а также члены пражской лингвистической школы (В. Матезиус и др.). У

истоков современной школы социалингвистики стояли М.В. Панов, Д.Н. Шмелев, Л.П. Крысин, продолжившие традиции изучения языка под социалингвистическим углом.

Основными проблемами, исследуемыми социалингвистикой, являются: а) взаимодействие языка и нации, при возникновении которой формируется «национальный язык»; б) языковая ситуация как форма существования языка; в) взаимодействие языка и культуры; г) билингвизм как отражение взаимодействия двух языков в рамках одного региона; д) социальные нормы функционирования языка, определяющие речевое поведение его носителей; е) языковая политика как совокупность мер, предпринимаемых государством или общественной группой лиц для сохранения или изменения языковых норм.

Для методики важными представляются данные, почерпнутые из работ социалингвистов и касающиеся связей между языком и явлениями общественной жизни, о перспективах развития языка в разных социальных и профессиональных сферах его применения. Исследования, проводимые Советом Европы по разработке «Общеввропейской компетенции владения иностранным языком» (1996) и «Европейского языкового портфеля» (1997), призваны, в частности, учесть ситуацию, сложившуюся в Европе в связи с массовой эмиграцией лиц, не владеющих или плохо владеющих языком страны пребывания, и в условиях многоязычной Европы, как говорится в одном из названных документов, «повышать уровень развития каждого человека, изучающего язык».

Особенно плодотворным с позиции социалингвистики за последние годы представляется исследование взаимодействия языка и культуры, реализуемое в рамках лингвострановедения и культуроведения и концепции коммуникативного иноязычного образования как развития индивидуальности в диалоге культур (Пассов, 2000).

Социальная психология – дисциплина, возникшая на пересечении психологии и социологии. Началом ее изучения считается 1908 г., когда термин *социальная психология* появился в работах английского психолога У. Макдугалла и американского социолога Э. Россе. Эта дисциплина изучает закономерности поведения и деятельности людей, обусловленные фак-

том их включения в различные социальные группы. Для методики большое значение имеют следующие сведения, почерпнутые из работ представителей этого направления научной мысли: психологическая совместимость школьников, входящих в состав учебной группы; психологические особенности самой группы и присущих учащимся качеств (сплоченность, лидерство, принятие групповых решений). Например, на студенческий возраст приходится время активного формирования социальной зрелости, что предполагает способность каждого молодого человека овладеть необходимой для общества совокупностью социальных ролей – специалиста, родителя, руководителя и др.

Особую важность для преподавателя языка представляет возможность формирования в процессе обучения социальной компетенции, т.е. способности учащегося вступать в коммуникативные отношения с другими людьми. Умение вступать в такие отношения требует от человека способности ориентироваться в социальной ситуации и управлять ею, что достигается, в частности, в ходе занятий по практике языка.

5. Методика и страноведение (лингвострановедение)

Страноведение – следующая базисная для методики наука, предметом которой является совокупность сведений о стране изучаемого языка. Страноведение дает представление о социально-экономическом положении страны и народа, язык которого стал предметом изучения, об обычаях, традициях, культурных ценностях, присущих данному народу. Будучи научной дисциплиной в системе прежде всего географических наук, страноведение занимается комплексным изучением стран и регионов. На занятиях по языку использование страноведческой информации носит прикладной характер. Она включается в систему занятий в процессе знакомства учащихся с содержанием и формами речевого общения носителей изучаемого языка. Такая информация обеспечивает не только познавательные, но и коммуникативные потребности учащихся, способствуя формированию коммуникативной и социокультурной компетенции. Страноведческая информация включается также в содержание специальных лекционных курсов, знакомящих со страной изучаемого языка.

С середины XX столетия для страноведческой информации, включаемой в практический курс языка, стали использовать термин лингвострановедческая, что связано с появлением новой научной дисциплины – лингвострановедение. Эту область знания определяют как страноведчески ориентированную лингвистику, изучающую иностранный язык в сопоставлении с родным. Объектом же рассмотрения при этом выступает язык как носитель культуры изучаемого языка. Возникновение термина было связано с выходом книги Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова «Язык и культура» (М., 1973). 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. Лингвострановедение первоначально трактовалось как область методики, связанная с исследованием путей и способов ознакомления иностранных учащихся с действительностью страны изучаемого языка в процессе изучения языка и через посредство этого языка. В 1990-е гг. произошло уточнение содержания лингвострановедения, которое стало трактоваться как методическая дисциплина, реализующая практику отбора и презентации в учебном процессе по языку сведений о национально-культурной специфике речевого общения носителя языка с целью формирования коммуникативной компетенции (Прохоров, 1995).

Во французской методической школе это направление исследований получило название *язык и цивилизация* (language et civilisation), в американской – culture oriented teaching of foreign language, в немецкой – *культуроведение* (kulturkunde).

Проблематику лингвострановедения составляют два круга вопросов.

1. *Лингвистический*. Он касается анализа единиц языка с целью выявления заключенного в них национально-культурного смысла. В этой связи объектами изучения на занятиях становятся: безэквивалентная лексика (т.е. лексические единицы, не имеющие равнозначных соответствий в родном языке учащихся, например советизмы, слова нерусского происхождения, фольклорная лексика и др.); невербальные средства общения (действия, передаваемые с помощью мимики и жестов, имеющие значения и сферы употребления, отличные от употреблений, приня-

тых в родном языке); фоновые знания, характерные для говорящих на родном языке и обеспечивающие речевое общение на этом языке; языковая афористика и фразеология, которые рассматриваются на занятиях с точки зрения отражения в них культуры, национально-психологических особенностей, опыта людей, говорящих на неродном для учащихся языке.

2. *Методический*. Он касается приемов введения, закрепления и активизации специфичных для изучаемого языка единиц национально-культурного содержания, извлекаемых из читаемых на занятиях текстов. В этой связи овладение приемами лингвострановедческого прочтения и анализа текстов является одной из задач обучения.

Для обозначения языкового содержания отраженного в слове культурного опыта носителей языка в лингвострановедении используется понятие *логоэпистема* (логос – слово, эпистема – значение). Примерами логоэпистем являются словосочетания типа «Куликовская битва», «Илья Муромец», «А Васька слушает да ест», нуждающиеся для своего понимания в лингвострановедческом и культуроведческом анализе. распространение получил и другой термин, введенный для характеристики единицы взаимодействия языка и культуры, – *концепт* – «сгусток культуры в сознании человека, отраженный в слове» (Степанов, 1997. С. 40).

Для занятий по лингвострановедению и овладения культурно-историческим компонентом заключенного в слове содержания издаются специальные лингвострановедческие словари. Например: «Жизнь и культура США: Англо-русский лингвострановедческий словарь» (О.А. Леонтович и др. Волгоград, 1998); «Америка: Англо-русский лингвострановедческий словарь» под ред. Г.В. Чернова (Смоленск, 1996); «Франция: Лингвострановедческий словарь» (М., 1997).

Культурный компонент семантики слова зафиксирован и в знаменитом словаре английского языка и культуры *The Longman Dictionary of English Language and Culture* (1997), который является незаменимым справочным пособием для пользователей языка.

В конце 1990-х гг. в связи с большим интересом, проявляемым на занятиях по практике языка к культуре страны изучаемого языка, произошло выделение из страноведения – в качестве

самостоятельного аспекта преподавания – культуроведения. Его предметом стала совокупность сведений о культуре страны изучаемого языка, необходимых для общения на этом языке. Некоторые исследователи считают целесообразным объединение страно- и культуроведения в рамках одной дисциплины, определяемой как «Мир изучаемого языка» (Тер-Минасова, 2000).

Наконец, на стыке лингвистики и культуроведения в 1970-е гг. оформилась еще одна научная дисциплина, получившая название лингвокультурология. Термин предложен В.В. Воробьевым (1997). Эта комплексная научная дисциплина изучает взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в процессе его функционирования. Ее предметом является материальная и духовная культура, т.е. все то, что составляет «языковую картину мира» носителя языка. В число объектов исследования этой дисциплины включаются также речевое поведение, речевой этикет, взаимодействие языка и культуры и текст как единица культуры. Было предложено и название единицы этой дисциплины – лингвокультурема, которая рассматривается как единица, соединяющая в себе как собственно языковое содержание, так и тесно связанную с ним внеязыковую культурную среду. В работах некоторых исследователей выражается сомнение в необходимости выделения лингвокультурологии в качестве самостоятельной дисциплины, так как ее содержание раскрывается в уже существующих дисциплинах социолингвистической направленности (страноведение, лингвострановедение, культуроведение).

Результатом занятий по названным дисциплинам является формирование социокультурной компетенции, которая включает знания о стране изучаемого языка (его культуре, традициях, национальных обычаях), способность извлекать из единиц языка соответствующую информацию и пользоваться ею в различных ситуациях общения. В настоящее время в этой связи чаще стали употреблять 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 преподавания иностранного языка, будучи самостоятельной научной дисциплиной, в то же время в своем развитии всегда опиралась на многие дру-

гие научные дисциплины, которые обогащают ее содержание и обеспечивают научные основы этой педагогической по своей сути науки.

Для современного этапа развития методики характерно углубление ее связи с науками, возникающими на стыке базисных для методики дисциплин и обеспечивающих междисциплинарный характер методики.

Резюме

Методика преподавания иностранного языка относится к числу самостоятельных педагогических дисциплин и тесно связана с другими науками. Базисными для методики являются такие науки, как педагогика, лингвистика, психология, социология, страноведение.

Педагогика – наука о воспитании и обучении – раскрывает закономерности формирования личности в процессе образования и является для методики частной дидактикой. Психология дает в распоряжение методистов и преподающих язык сведения о закономерностях развития и формах психической деятельности человека. Связь методики и психологии особенно заметна в исследованиях по педагогической психологии и психолингвистике. Первая дисциплина дает представление о психологических особенностях процесса обучения, воспитания и специфике учительского труда. Вторая предоставляет в распоряжение педагога сведения о процессах и механизмах восприятия, формирования и порождения речи, индивидуально-психологических особенностях учащихся. Сведения из когнитивной психологии позволяют четко определить стратегии усвоения языка, которыми пользуются учащиеся в процессе обучения, помочь им в овладении такими стратегиями.

Лингвистика, будучи базисной для методики наукой, дает представление об объекте обучения (язык–речь–речевая деятельность) и возможностях использования моделей предложения в качестве единицы обучения. Учение о языковых контактах определяет возможности и способы опоры на родной язык учащихся в процессе обучения.

Социология как наука об обществе используется в методике в рамках социолингвистики, дающей представление о взаимодей-

ствии языка и культуры и языковой ситуации, существующей в стране изучаемого языка.

Сведения о стране изучаемого языка учащиеся черпают из дисциплины «Страноведение» и возникшей на стыке страноведения и языкознания дисциплины «Лингвострановедение», знающей учащих с культурой страны изучаемого языка и с тем, как она отражается в единицах языка, являющихся объектом усвоения на занятиях. Этой же цели служит лингвокультурология – комплексная научная дисциплина, изучающая взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в процессе его функционирования. Если лингвострановедение является учебной дисциплиной, то лингвокультурология в большей мере – научной дисциплиной, рассматривающей широкий круг вопросов, связанных с формированием *вторичной языковой личности*, т.е. личности, приобщенной к культуре народа, язык которого изучается. Этот термин, введенный в научный оборот Ю.Н. Карауловым (1987), используется в качестве одной из центральных категорий лингводидактики для характеристики изучаемого языка с точки зрения применения им средств изучаемого языка для отражения окружающей действительности (картины мира) с позиции его носителей.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Какие науки считаются для методики базисными? Обоснуйте свой ответ.
2. Какое место занимает методика в ряду других педагогических наук?
3. Каковы психологические основы методики преподавания иностранных языков?
4. В чем состоит значение для методики учения о языковых контактах?
5. Какие идеи социолингвистики нашли применение в методике?
6. Какие науки возникли на стыке лингвистики, психологии, страноведения и как данные таких наук используются в методике?

Согласны ли вы со следующим утверждением, базирующимся на принципе учета родного языка учащихся в процессе обучения: «Объясняйте новый материал учащимся, и особенно на начальном этапе, на родном языке... Также на родном языке следует формулировать правила, к которым учащимся придется обращаться самостоятельно, и задания, предлагаемые впервые» (*Миньяр-Белоручев Р.К.* Место перевода в обучении иностранным языкам // *Иностранные языки в школе.* 1997. № 4. С. 13).

Г л а в а 3

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ В МЕТОДИКЕ

1. Общие сведения

Методы исследования – это способы познания и изучения явлений действительности. Применительно к обучению языку такие методы используются при изучении процесса обучения с целью повышения его эффективности.

Методы исследования принято делить на общие и специальные. Применение первых носит достаточно универсальный характер, хотя их использование в каждой научной дисциплине должно отражать особенности этой дисциплины. Специальные же методы обучения характеризуют особенности той дисциплины, в которой они применяются.

Методы исследования принято подразделять на две группы:

а) методы, применяемые на э м п и р и ч е с к о м уровне, – анализ научно-методической литературы, научное наблюдение, обобщение опыта преподавания, беседа, опытное обучение, пробное обучение, анкетирование, тестирование, хронометрирование, статистический анализ результатов работы;

б) методы, применяемые на т е о р е т и ч е с к о м уровне, – абстрагирование, анализ и синтез, сравнение, дедукция и индукция, моделирование, экстраполирование.

Методы, применяемые на эмпирическом уровне, направлены непосредственно на объект исследования, на изучение внешних характеристик изучаемых явлений и процессов. Они обеспечивают накопление, фиксацию, классификацию и обобщение исходного материала для получения выводов и рекомендаций методического характера, важных для повышения качества учебного процесса и формируемых на его основе методических теорий.

Методы, применяемые на теоретическом уровне, направлены на выявление существенных связей и закономерностей педагогических явлений и процессов, установление сходства и различий между ними, их систематизацию на основании существующих научных признаков.

В практике научно-исследовательской работы методы на эмпирическом и на теоретическом уровнях находятся в тесном взаимодействии, ибо эмпирический и теоретический уровни познания неразделимы. Эмпирическое познание невозможно без теоретического размышления, построения научной гипотезы, использования в ходе исследовательской работы приемов анализа и синтеза. В то же время любая теория опирается на практику, объективно существующую реальность, в нашем случае – процесс обучения языку. Эмпирические и теоретические элементы познания составляют единый процесс и присутствуют в каждом научном исследовании в органическом единстве друг с другом. В то же время в методических исследованиях особенно значимы методы, используемые на эмпирическом уровне, ибо с их помощью проверяется эффективность разрабатываемых приемов преподавания и способов овладения языком.

Далее рассматриваются методы исследования, получившие наиболее широкое применение в методике преподавания языков.

2. Анализ научной литературы

Это наиболее доступный и в то же время трудоемкий метод исследования, так как он требует от исполнителя высокой работоспособности и умения критически оценивать прочитанное с учетом избранной темы исследования. Этот метод требует также и определенных навыков работы с литературой: умения делать выписки, конспектировать, группировать материал в соответствии с планом работы. Главная цель исследования при анализе литературных источников заключается в сборе научных данных по теме, определении достижений в изучаемой области знаний, существующих точек зрения на проблему, что позволяет наметить перспективы исследования и сформулировать рабочую гипотезу.

В вузе от умения студентов работать с научной литературой, которому следует специально обучать, во многом зависит качество их научных исследований: курсовых и дипломных сочинений, выступлений на семинарах с докладами и сообщениями.

Помощь студентам в подготовке к различным видам учебной и научной деятельности, в том числе и работе с научной литературой, могут оказать материалы пособий (напр., Самостоятельная познавательная..., 2002; Арнольд, 1991).

3. Научное наблюдение и обобщение педагогического опыта

Это наиболее распространенный метод исследования на эмпирическом уровне, в результате применения которого исследователь фиксирует ход урока или поведение его участников.

Сбор фактов и их описание позволяют обнаружить объективные закономерности в ходе урока и сформулировать методические рекомендации. Наблюдение только тогда представляет научную ценность, когда подчинено определенной цели. Целью же наблюдения может быть ход урока, его отдельных фрагментов, проверка эффективности используемых на занятиях приемов обучения и др. Результаты наблюдения фиксируются и становятся объектом обсуждения и анализа. Во время педагогической практики именно наблюдение является наиболее эффективным способом проверки приобретенного студентами опыта преподавания, знаний, навыков и умений, полученных в курсе методики. Результаты наблюдений фиксируются студентами в «Дневнике педпрактики» и становятся предметом обсуждения на последующих занятиях.

4. Беседа

Это широко распространенный метод получения информации в результате анализа ответов участников беседы на поставленные вопросы. Беседа может быть как самостоятельным, так и вспомогательным методом исследования. В условиях педагогической практики во время беседы обсуждаются цели урока, приемы обучения, фиксируются мнения об эффективности проведенного занятия, оценивается мастерство преподавателя.

5. Опытное обучение

Это эмпирический метод, основанный на проведении массового обучения по предложенной исследователем программе. В ходе опытного обучения проверяется гипотеза, сформулированная исследователем. Опытное обучение может быть проведено в масштабе одного класса, нескольких классов, школы. Чем больше количество участников опытного обучения, тем достовернее его результаты.

Объектами опытного обучения могут быть различные приёмы и методы обучения, при опытном обучении может проверяться эффективность работы с техническими средствами, учебными пособиями, в том числе и предлагаемыми организаторами обучения.

В проведении опытного обучения обычно выделяют следующие этапы: а) *организационный* – разработка гипотезы, программы эксперимента, отбор участников обучения; б) *реализация* – проведение обучения в соответствии с программой (опытное обучение при этом может проходить в несколько этапов, главное при этом – обеспечить чистоту эксперимента и его надёжность); в) *констатация* – анализ результатов опытного обучения, которые послужат основанием для методических выводов, подтверждающих или опровергающих выдвинутую гипотезу; г) *интерпретация* – объяснение причин полученных результатов, позволяющее рекомендовать результаты обучения к широкому внедрению в практику работы.

6. Пробное обучение

Это обучение получило широкое распространение в практике преподавания языка. Его суть заключается в том, что исследователь формулирует рабочую гипотезу, которую проверяет в ходе занятий в одной из учебных групп, сравнивая результаты обучения с достижениями учащихся другой группы, где обучение проводится по традиционной программе. Таким образом, в ходе пробного обучения присутствуют: а) неварьируемые переменные (число учебных групп, изначальный уровень владения языком участниками обучения, устанавливаемый в результате тестирования, учебный материал, по которому будут проводиться занятия);

б) варьируемые переменные – приемы обучения, используемые в разных группах (если ставится цель проверить эффективность таких приемов), либо пособия, эффективность которых устанавливается в сравнении с другими пособиями. Так, для проверки предпочтительности использования того или иного интенсивного метода в конкретных условиях обучения преподаватель в одной группе может организовать занятия с использованием приемов, характерных для метода активизации (Г.А. Китайгородская), а в другой – для эмоционально-смыслового метода (И.Ю. Шехтер). Оба метода имеют одну целевую установку – обучение общению на иностранном языке в сжатые сроки в процессе коллективной деятельности и с установкой на активизацию психологических резервов личности обучаемого, обычно не используемых при традиционном обучении. Однако при этом используются разные приемы обучения и способы активизации учащихся. С целью выбора метода, обеспечивающего наибольшую эффективность в конкретных условиях преподавания языка, может быть организовано опытное обучение, которое и позволит определить сначала на эмпирическом, а затем и теоретическом уровнях обоснованность выбора метода.

7. Анкетирование

Это метод получения информации путем анализа ответов на специально подготовленные вопросы. Задания участникам анкетирования даются в форме вопросов или утверждений. Испытуемому предлагается либо дать ответ на вопрос, либо высказаться по поводу сформулированных утверждений.

При составлении анкеты в виде вопросов учитываются: а) содержание вопросов; б) их форма – открытые вопросы (предполагают возможность свободного ответа), закрытые вопросы (на них следует ответ «да»–«нет»); в) формулировка вопроса (четкость, отсутствие подсказки ответа); г) количество и порядок следования вопросов. Так, вопросник интересов Е. Стронга, опубликованный в 1966 г. в форме бланка, включает 399 вопросов. Испытуемому предлагается отметить свое отношение (нравится–безразлично–не нравится) по категориям *школьные предметы, род занятий, развлечения, хобби, типы людей*, а также расположить эти данные в порядке предпочтений.

Анкетирование может быть устным или письменным, индивидуальным или групповым. Материалы анкетирования подвергаются количественной и качественной обработке. Объективность же анкетирования во многом зависит от количества его участников. Но даже при наличии большого количества опрошенных анкетирование несет на себе отпечаток субъективности, так как в его основе всегда лежит мнение отдельного индивида. Достоинством же метода анкетирования и составляемых для него опросников является простота проведения и анализа данных, возможность с их помощью охватить широкий круг проблем, касающихся практики преподавания языка и особенностей личности испытуемого.

Приведем образец анкеты, составленной в УРАО для определения мотивов изучения иностранных языков учащимися старших классов лицея «Горки» (1997).

АНКЕТА

МОТИВЫ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

1. Если бы вы смогли свободно распоряжаться своим временем, то сколько времени вы уделяли бы изучению иностранного языка в течение дня? Выберите нужный ответ.

Нисколько. Несколько минут, но не более часа. От двух до трех часов. От трех до пяти часов. Половину дня. Весь день.

2. Согласились бы вы изучать иностранный язык, если бы это не было связано с профессиональной необходимостью? Выберите один из трех предложенных ниже ответов.

Да. Нет. Не знаю.

3. Согласились бы вы изучать иностранный язык, если бы это могло обернуться для вас приведенными ниже неприятностями? Выберите из перечисленных ту неприятность, которая не помешала бы вам продолжить изучение языка. Если среди перечисленных неприятностей такой нет, то не отмечайте ни одной.

Лишение возможности иметь дополнительный заработок. Лишение возможности общаться с друзьями и знакомыми. Лишение возможности посещать интересные места. Ухудшение самочувствия, состояния здоровья вследствие переутомления занятиями. Лишение возможности заниматься каким-либо другим интересным делом.

4. Изменился ли ваш интерес к изучению языка с тех пор, как вы начали заниматься им? Выберите один из предложенных ниже ответов.

Да. Нет. Не знаю.

5. Под влиянием каких обстоятельств возник у вас интерес к изучению иностранного языка?

Дайте свободный ответ.

6. Если ваш интерес к изучению иностранного языка изменился, то в какую сторону? Выберите нужный ответ.

Усилился. Ослабел.

7. Если ваш интерес к изучению языка усилился (ослабел), то почему?

Дайте свободный ответ.

8. Изменился ли ваш интерес к изучению иностранного языка в зависимости от времени его изучения? Выберите нужный ответ.

Да. Нет. Не знаю.

9. Если интерес к изучению иностранного языка изменился при переходе из одного класса в другой, то как вы можете объяснить такое изменение?

Дайте свободный ответ.

10. Что, на ваш взгляд, оказывает большое влияние на повышение мотивации в изучении иностранного языка? Выберите нужный ответ.

Возможность получить хорошую оценку. Похвала учителя и родителей. Возможность читать книги на иностранном языке, слушать музыку, смотреть фильмы. Возможность поступить в институт. Возможность получить престижную работу.

11. Что способствует повышению интереса к изучению иностранного языка на уроке? Выберите ответ.

Поведение учителя на уроке. Использование им интересных учебных материалов. Применение технических средств.

8. Тестирование

Это метод исследования, предусматривающий выполнение испытуемым специальных заданий-тестов, с помощью которых

оценивается уровень владения языком, определяются интересующие исследователя особенности личности испытуемого. Тесты классифицируются по нескольким основаниям, в том числе по форме, содержанию, цели тестирования. По форме проведения тесты могут быть индивидуальными и групповыми, устными и письменными, бланковыми (выполняемыми с помощью карандаша и бумаги), предметными (наряду с бланками в них используются разнообразные карточки, картинки), аппаратными (необходима специальная аппаратура). По содержанию различают тесты интеллекта (для определения способностей личности или группы к выполнению той или иной деятельности) и учебные (для проверки знаний, навыков, умений по изучаемой дисциплине).

Применение тестирования как метода исследования дает ценный материал для определения эффективности овладения учебным материалом и способностей обучающегося к овладению таким материалом. Под лингводидактическим тестированием, получившим наиболее широкое применение на занятиях по языку, чаще всего понимается подготовленный в соответствии с определенными требованиями комплекс заданий, с помощью которых делается попытка выявить у тестируемых степень их языковой и речевой (коммуникативной) компетенции, а их результаты поддаются оценке по заранее установленным критериям. Крупные тесты с большим количеством заданий называются *тестовыми батареями*. Каждое тестовое задание, входящее в такую батарею, создает для тестируемого некоторую лингвистическую или экстралингвистическую ситуацию, называемую *тестовой ситуацией*. Она представлена вербальным (словесным) или наглядным стимулом в виде задания, выполнение которого также требует соответствующей реакции (вербальной или наглядной).

В педагогической практике тестирование впервые было применено в 1864 г. в Великобритании Дж. Фишером для проверки знаний учащихся. Им была создана градуированная книга, содержащая вопросы и ряд ответов к каждому из них; от учащихся требовалось выбрать правильный ответ. Основателем тестологии считается Ф. Гамильтон, который в конце XIX в. разработал и затем широко применял задания для оценки индивидуальных осо-

бенностей человека. Впервые термин тест введен в научный обиход американским психологом М. Кеттелом (1890), который разработал серию тестов, измеряющих интеллектуальный уровень человека. Одна из первых методик тестирования в России была предложена Г.И. Россолимо (1910), который предложил графическую систему измерений психических процессов.

Тестирование как метод исследования получило широкое развитие в начале XX в. в рамках *психодиагностики* – области психологии, объектом изучения которой являются особенности психического развития человека и их соответствие требованиям разных видов деятельности, в том числе и речевой деятельности на иностранном языке. Разрабатываемые в рамках этой науки тесты позволяют диагностировать коммуникативные способности учащихся, особенности их памяти, профессиональные склонности и круг интересов.

Ниже приводятся виды тестов, получившие широкое применение в педагогической психологии и методике.

Тесты интеллекта. Предназначены для изучения уровня интеллектуального, умственного развития человека. С этой целью стали применяться специальные шкалы для измерения индивидуально-психологических особенностей учащихся. В психодиагностику прочно вошло в качестве основного и достаточно стабильного показателя умственного развития понятие *коэффициент интеллектуальности* (IQ). Этот коэффициент вычисляется путем деления так называемого умственного возраста (число выполненных заданий теста) на возраст испытуемого и умножения полученного частного на 100. Границы нормального интеллектуального развития человека располагаются в пределах значений от 84 до 116. Значение коэффициента IQ ниже 84 рассматривается как показатель низкого интеллекта, а выше 116 – высокого. За рубежом, особенно в США, тесты интеллекта получили широкое распространение в системе народного образования и при поступлении в учебные заведения разного типа используются как обязательный инструмент в арсенале методик практического психолога.

В Психологическом институте РАО в 1990 г. был разработан школьный тест умственного развития, который предназначался для учащихся 7–9 классов, однако хорошо себя зареко-

мендовал и в работе с абитуриентами высших учебных заведений. В высшей школе тесты интеллекта могут использоваться для проведения тестирования абитуриентов при их поступлении в вуз, для контроля за особенностями умственного развития в ходе обучения.

Тесты достижений. Используются для оценки успешности овладения учебным материалом и являются, по мнению ученых, более объективным показателем обученности, чем *оценка*, которая часто становится не только оценкой знаний учащегося, но и инструментом воздействия на него. Тесты достижений при условии грамотного их составления и применения лишены этих недостатков. С помощью таких тестов проверяется владение языком на уровне средств общения (лексика, грамматика, фонетика), деятельности общения (аудирование, говорение, чтение, письмо). Разработаны также тесты для комплексной проверки владения языком (Горячев, 1999), которые предназначены для учащихся, заканчивающих 9 класс.

От формулировки тестового задания и его содержания во многом зависит успех (неуспех) процедуры тестирования. В методике для проверки уровня владения языком наибольшее распространение получили следующие типы заданий:

1) выбор правильного ответа из числа предложенных вариантов (multiple choice);

2) перекрестный выбор (matching technique). При выполнении задания следует подобрать пару, соотносимую по смыслу со словом (словосочетанием) в левой части;

3) выбор из двух возможностей (true/false choice). В тесте даны два утверждения (вопроса), один из которых правильный. Такие задания используют для проверки понимания;

4) тест восстановления (close test). В связном тексте пропущено каждое 7–10-е слово, которое должно быть восстановлено при чтении текста. Если целью теста является контроль понимания текста, то орфографические ошибки при этом не учитываются. При объеме текста 1,5–2 страницы в задании должно быть не менее 50 пропусков. Именно по такой методике в пособии А.Ю. Горячева построены тесты, предназначенные для проверки общего владения английским языком школьниками;

5) тест перемешивания. Части предложения даны в произвольной последовательности. Нужно восстановить правильную последовательность, пользуясь нумерацией абзацев. Текст предьявляется в печатном виде.

Тесты способностей. Подразделяются на общие и специальные. Так как под общими способностями в первую очередь подразумеваются интеллектуальные (уже рассмотренные выше), то тесты специальных способностей стали разрабатываться для получения информации об особенностях человека, дополняющих его интеллектуальное развитие. В зарубежной тестологии тесты этого типа делятся: а) по видам психических функций – сенсорные, моторные; б) по видам деятельности, т.е. профессии. Как правило, для каждой группы способностей создаются свои тесты. Например, тесты дифференциальных способностей (DAT) разработаны в США для нужд школы и включают восемь тестов, изучающих особенности развития словесного мышления, счетных способностей, абстрактного мышления, технического мышления, скорости и точности восприятия, а также умения правильно пользоваться правописанием и строить предложения («использование языка»). Общее время, необходимое для проведения испытания, превышает 5 часов, поэтому рекомендуется разбивать процедуру на два этапа. Исследования, проведенные с использованием DAT, показали высокие прогностические возможности относительно общей и профессиональной подготовки.

Личностные тесты. Используются для изучения разных аспектов личности – мотиваций, интересов, ценностных ориентаций и др. В отличие от традиционного тестирования такие тесты при своем проведении требуют максимального включения испытуемого в процесс диагностики на основе самонаблюдения и самооценки своего поведения в разных ситуациях. Так, одна из методик тестирования (Смирнов, 1995) направлена на изучение интересов и предпочтений личности. Испытуемому предлагают перечень разнообразных дел и просят примерно указать, сколько времени он затрачивал бы на эти же дела, если бы мог распоряжаться временем по своему усмотрению. В перечень включены 17 сфер (сон, еда, транспорт, работа, обучение, отдых и др.). По-

сле проведения опроса сопоставляется фактическое и желаемое распределение времени и на основе совпадений или расхождений делаются выводы о предпочтениях, интересах и установках личности, осознаваемых и неосознанных потребностях. Ввиду сложности самой области исследования личности использование таких тестов требует хорошей разработки программы тестирования и менее формального подхода к анализу полученных результатов.

В заключение отметим, что тестирование как метод исследования личности обучаемого и средство проверки достигнутого уровня овладения изучаемым предметом, в том числе и языком, является эффективным средством обучения и контроля. К тестированию по языку учащихся следует специально готовить. Для этого служат специальные пособия – тестовые практикумы. Например, широко известны практикумы по английскому языку TOEFL.

9. Хронометрирование

Это метод исследования, связанный с измерением продолжительности отдельных частей учебного процесса. С этой целью используется запись на магнитную ленту хода урока, что позволяет определить, сколько времени отводится на отдельные компоненты урока: проверку домашнего задания, объяснение нового материала, контроль, а также объем учебной деятельности преподавателя и учащихся в соответствии с целью урока. При сплошном хронометрировании производится полная запись урока, при частичном – одного из его фрагментов, который и является объектом анализа. В настоящее время хронометрирование чаще всего сочетается с видеозаписью урока, что позволяет более объективно судить об условиях и характере учебной деятельности испытуемых.

10. Методы статистического анализа результатов эксперимента

К таким методам относятся приемы и способы расчетов, с помощью которых количественные показатели, полученные в ходе эксперимента, могут быть обобщены и приведены в систему. С этой целью используются методы математической статистики

(дисперсный, регрессивный и корреляционный анализ, метод сравнения выборочных данных и др.). Результаты обработки полученных данных при этом могут быть представлены в цифровой, табличной и графической формах.

Объективность и точность оценки экспериментального исследования значительно возрастают благодаря статистической обработке его результатов, поэтому для методиста важно овладеть приемами статистического анализа экспериментальных данных и способов наглядного их представления. В связи с этим желательно включить курс математики в программу подготовки студента-филолога.

Заметим, что в ходе проведения методического исследования используются не один, а, как правило, несколько методов, дополняющих друг друга и обеспечивающих максимальную объективность в оценке результатов исследования.

В заключение представим перечень основных этапов методического эксперимента как процесса деятельности экспериментатора.

1. Выбор проблемы исследования.
2. Изучение литературы, опыта преподавания по выбранной теме.
3. Определение места проведения эксперимента и его участников.
4. Формулировка цели и задачи эксперимента.
5. Разработка гипотезы.
6. Выбор вида эксперимента.
7. Определение его программы, в том числе варьируемых и неварьируемых условий.
8. Подбор и подготовка групп испытуемых.
9. Проведение предварительного среза.
10. Организация и проведение экспериментального обучения.
11. Проведение текущего среза в процессе эксперимента.
12. Проведение итогового среза.
13. Обработка и интерпретация полученных данных.
14. Проведение отсроченного среза.
15. Подведение итогов эксперимента в виде выводов и методических рекомендаций.

Резюме

Методы исследования – это способы познания явлений действительности и их закономерностей. Для методики преподавания иностранных языков характерно использование следующих методов: анализ научной литературы, наблюдение и обобщение педагогического опыта, беседа с участниками исследования, опытное обучение, пробное обучение, анкетирование, тестирование, хронометрирование. Для анализа результатов проведенного исследования используются методы статистического анализа. Методы исследования должны отвечать целям и задачам исследования, а их применение должно быть направлено на проверку и доказательство выдвинутой гипотезы. В педагогической практике используется, как правило, не один метод, а комбинация методов исследования, дополняющих друг друга.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Какие методы исследования применяются в методике преподавания иностранных языков?

2. В чем отличие опытного обучения от пробного? В каких случаях используется каждый из названных методов?

3. Перечислите основные этапы проведения педагогического эксперимента.

4. Какие виды тестов применяются в педагогических исследованиях?

5. Что такое психодиагностика и какова ее роль в методических исследованиях?

6. Познакомьтесь с содержанием теста Д. Векслера, предназначенного для прогнозирования успешности изучения иностранного языка школьниками в возрасте от 5 до 15 лет (см.: Панасюк А.Ю. Адаптированный вариант методики Д. Векслера. Л., 1973).

Поскольку речевое развитие на родном языке рассматривается как важная предпосылка успешности овладения иностранным языком, данный тест, как и другие тесты, измеряющие лингвистические способности обучаемого, включает задания на родном языке. Испытуемый должен раскрыть значения следующих 40 предъявленных ему слов.

1. Велосипед. 2. Нож. 3. Шапка. 4. Письмо. 5. Зонт. 6. Подушка. 7. Гвоздь. 8. Осел. 9. Мех. 10. Алмаз. 11. Соединить. 12. Лезвие. 13. Меч. 14. Неприятность. 15. Храбрый. 16. Чепуха. 17. Герой. 18. Азартная игра. 19. Нитроглицерин. 20. Микроскоп. 21. Доллар. 22. Басня. 23. Купол. 24. Шпионаж. 25. Припев. 26. Изолироваться. 27. Блеск. 28. Харакири. 29. Ретироваться.

30. Скорбь. 31. Балласт. 32. Катакомбы. 33. Неизбежный. 34. Термиты.
35. Аврора. 36. Стерильный. 37. Контейнер. 38. Пассивный. 39. Ирония.
40. Наговор.

Если испытуемый не может определить значения пяти предъявленных ему слов подряд, то испытания прекращаются. Каждый ответ оценивается баллами «2», «1», «0» в зависимости от точности дефиниции. Максимальная оценка – 80 баллов. Получив общую сумму баллов испытуемого, учитель соотносит ее с данными таблицы и определяет уровень речевого развития.

Для возрастной группы 15 лет количество баллов характеризует уровень речевого развития так: 0–27 – плохой уровень, 28–49 – средний, 50–66 – хороший, 67–80 – отличный. Как вы оцениваете этот тест?

1. Проблема уровней владения иностранным языком в зарубежной методике

Под уровнем владения языком понимается степень сформированности речевых навыков и умений у пользователя изучаемым языком. Проблема уровня владения языком в зарубежной методике 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 гг. 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 (threshold levels) владения иностранным языком. Эта работа завершилась принятием документа под названием «Современные языки: изучение, преподавание, оценка. Общеввропейская компетенция владения иностранным языком» (Страсбург, 1996). В этом документе (руководитель проекта Дж. Трим), рекомендации которого проходили апробацию в разных странах Европы вплоть до 2000 г., 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 компетенций: *лингвистическая, социолингвистическая, дискурсивная, социокультурная, социальная, стратегическая.*

Система уровней владения языком в процессе своего обсуждения претерпела некоторые изменения и в окончательном виде в документе «Общеввропейская компетенция владения иностранным языком» выглядит так, как показано в табл. 4.1.

Разработчики пороговых уровней справедливо утверждали, что определение границ между отдельными уровнями достаточно субъективно и отдельные уровни могут быть разбиты на подуровни, которые, однако, по своим параметрам не должны выходить за границы показателей, характеризующих уровень в целом.

Т а б л и ц а 4.1

ПОРОГОВЫЕ УРОВНИ ВЛАДЕНИЯ ЯЗЫКОМ

Уровень А (элементарный)	Уровень В (свободный)	Уровень С (совершенный)
А-1 – уровень выживания (Breakthrough)	В-1 – пороговый уровень (Threshold)	С-1 – высокий уровень (Proficiency)
А-2 – допороговый уровень (Waystage)	В-2 – пороговый продвинутый уровень (Vantage)	С-2 – уровень совершенного владения языком (Mastery)

Для характеристики уровней владения языком была разработана система дескрипторов (описаний) умений, достигаемых изучающими язык на каждом уровне, и их реализаций для каждого вида речевой деятельности.

Описание дескрипторов и их реализаций применительно к названным уровням выглядит следующим образом (табл. 4.2).

А так выглядит реализация уровня А-2 по четырем видам речевой деятельности. Учащийся может:

при а у д и р о в а н и и –

понимать речь носителя языка в разных видах деятельности;

выделять смысл и существенные детали воспринимаемой информации при личном контакте и по телефону;

при г о в о р е н и и –

передавать элементарные фактические сведения иноязычному собеседнику при личном контакте и по телефону;

отвечать на поставленные вопросы, соблюдая правила этикета, характерные для лингвокультуры носителей языка;

адекватно реагировать и при необходимости давать информацию о данных, касающихся происхождения, семьи, образования и потребностей говорящего;

осуществлять речевое взаимодействие согласно принятым в данном социуме нормам речевого поведения;

при ч т е н и и —

читать тексты, регулирующие повседневную жизнь людей в стране изучаемого языка (меню и вывески, маршруты и карты дорог, различные указатели и предупреждения, расписания и извещения, т.е. ту информацию, которая вырабатывает ориентировочные основы действия в новой социокультурной среде);

Т а б л и ц а 4.2

ДЕСКРИПТОРЫ ДЛЯ РАЗНЫХ УРОВНЕЙ
ВЛАДЕНИЯ ЯЗЫКОМ

А	В	С
<p>А-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</p>	<p>В-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 интересные темы.</p>	<p>С-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</p>

А	В	С
медленно и отчетливо и готов оказать помощь	Может передать впечатления о событиях, обосновать свое мнение и планы на будущее	сконструированное сообщение на любую тему, демонстрируя владение моделями организации текста, средствами связи его элементов
<p>А-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 может рассказать о себе, своих родных и близких, описать основные стороны повседневной жизни</p>	<p>В-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 темы и изложить свой взгляд на проблему, показать преимущества и недостатки разных мнений</p>	<p>С-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>

А — элементарное владение языком; В — свободное; С — совершенное.

читать тексты, представляющие собой инструкции по выполнению профессиональных задач невысокого уровня операционной сложности в хорошо знакомой области специализации обучаемого;

при письме –

писать имена собственные, числа, даты;

заполнять простую анкету, формуляр с основными сведениями о себе;

писать поздравительные открытки зарубежному коллеге к праздникам, отмечаемым в стране изучаемого языка;

составлять личное письмо (о себе, своей семье, интересах и т.д.), используя основные правила его оформления с опорой на образец.

В то же время разработчики «Общеввропейской компетенции владения иностранным языком» справедливо утверждали, что точное определение дескрипторов и их реализаций для каждого уровня владения языком должно создаваться по мере накопления опыта учебными заведениями стран – участников проекта.

Шкала уровней владения языком получила широкое распространение благодаря ее пригодности для всех иностранных языков; нацеленности на практическое овладение языком из-за положенного в ее основу деятельностного подхода в обучении; отражению интересов различных профессиональных и возрастных групп учащихся.

Заслугой создателей шкалы следует считать не только описание самих уровней, но и разработку параметров для их выделения. К числу таких параметров были отнесены:

1) коммуникативные задачи, которые учащиеся могут решить средствами изучаемого языка на каждом этапе обучения (functions);

2) сферы, темы, ситуации общения, в рамках которых такие задачи решаются, т.е. была определена предметно-содержательная сторона общения (context/content);

3) степень лингвистической и экстралингвистической корректности решения поставленных коммуникативных задач (accuracy).

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 (от легкости – к трудности): *первая* – итальянский, испанский; *вторая* – английский, французский, немецкий; *третья* – русский, финский, венгерский, польский, иврит, турецкий; *четвертая* – арабский, китайский, японский, корейский (т.е. языки иероглифические);

2) количество часов, отводимых на изучение языка;

3) способности обучающегося к овладению языком.

Для достижения порогового уровня, согласно многим наблюдениям, требуется около 1500 учебных часов.

2. Уровни владения иностранным языком в школах России

Российские методисты включились в европейскую систему исследования уровней владения иностранными языками с середины 1990-х гг. Требования к уровню владения иностранным языком выпускниками 9 классов средней школы, определяемые как *базовые*, были сформулированы в документе, вошедшем в сборник «Учебные стандарты школ России» (1998).

Под стандартом образования понимается система основных параметров, которые используются в качестве государственной нормы образованности. Иностранные языки, согласно стандарту образования, входят в образовательную область «Язык и культура» и в школьном курсе являются обязательным предметом (изучаются в 5–11 классах). Базовый уровень (допороговый в европейской классификации) должен соответствовать языковой подготовке выпускника 9 класса средней школы и обеспечивать возможность практического владения языком в заданных программой параметрах, создаваемых на основе данных стандарта.

Так как базовый уровень предусматривает его доступность для всех учащихся независимо от условий образования, то в стандарте устанавливается тот минимум уровня обученности, которого должен добиться каждый учащийся. Наиболее доступным для овладения в условиях средней школы считается чтение с различной глубиной понимания, поэтому уровень обученности в области чтения может быть выше по сравнению с другими видами речевой деятельности.

Минимальные требования к подготовке учащихся на базовом уровне (выпускники 9 класса) выглядят в стандарте для средней школы следующим образом.

В области чтения учащиеся должны:

а) понимать основное содержание легких аутентичных текстов разных жанров, выделяя основную мысль (идею) и существенные факты и опуская второстепенную информацию;

б) полностью понимать содержание несложных аутентичных текстов (публицистических, научно-популярных, а также инструкций, проспектов), используя для этого все известные приемы смысловой переработки текста (догадку, анализ, выборочный перевод) и обращаясь в случае необходимости к словарю;

в) просматривать несложный аутентичный текст типа расписания (поездов, автобусов), меню и т.п., а также некоторых других текстов (например из газет) и выбирать нужную или запрашиваемую информацию.

В области говорения учащиеся должны:

а) вести диалог этикетного характера в стандартных ситуациях общения (уметь поздороваться, представиться, обратиться, поблагодарить и т.д.), используя соответствующие формулы речевого этикета;

б) вести диалог-расспрос, попеременно переходя с позиции говорящего на позицию спрашивающего;

в) вести побудительный диалог, выражая просьбу, совет, приглашение к совместному действию;

г) вести диалог – обмен мнениями, используя также оценочные суждения;

д) рассказывать о себе, своем друге, школе;

е) давать характеристику отдельных лиц (друзей, учителей, действующих лиц текста);

ж) описывать природу, город, село и т.д.

В области аудирования учащиеся должны:

а) воспринимать на слух и понимать в целом аутентичные высказывания в самых распространенных стандартных ситуациях общения;

б) понимать основное содержание несложных аутентичных текстов и выделять для себя отдельную значимую инфор-

мацию (прогноз погоды, объявления, программы радио- и телепередач), догадываясь о значении части незнакомых слов.

В области письма учащиеся должны:

а) уметь написать простое письмо, поздравительную открытку (с опорой на образец);

б) уметь заполнить анкету, формуляр (например в гостинице).

Пороговый уровень владения иностранным языком выпускниками средней школы, согласно Государственному стандарту, должен соответствовать пороговому уровню обученности выпускников средней европейской школы (или, по крайней мере, приближаться к нему). Тем самым декларируется вхождение российского образовательного стандарта в систему общеевропейских требований к уровням владения неродным языком. Условием успешного достижения порогового уровня считается обязательная профильная организация обучения с созданием курсов гуманитарного, естественнонаучного и прикладного (например бизнес-курс) профилей. Достижимый при этом уровень владения иностранным языком должен обеспечить возможность выпускнику школы практически использовать его при непосредственном общении с носителем языка (говорение, аудирование) в элементарных стандартных ситуациях повседневной жизни и при опосредствованном общении (чтение, письмо). Одновременно закладывается база для дальнейшего доучивания в вузе с целью использования иностранного языка в профессиональной деятельности (Бим, Миролубов, 1998).

Систематизируем представление об уровнях владения иностранным языком в сопоставлении с принятой в европейских странах системой уровней (табл. 4.3). Приведем также рекомендации для самооценки уровня коммуникативной компетенции (табл. 4.4) изучающими иностранный язык, разработанные в соответствии с «Общеевропейской компетенцией владения иностранным языком» (Страсбург, 1996). В ближайшие годы предполагается начинать изучение иностранных языков со 2 класса школы. целесообразность этого подтверждена многочисленными исследованиями (Бим, 2002).

ШКАЛА УРОВНЕЙ ВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

Элементарное владение языком [A]	[A-1] 1-й уровень: элементарный Уровень выживания Breakthrough, Survival level Начальная школа (2—4 кл.): 2 час/нед.	
	[A-2] 2-й уровень: допороговый (базовый) Допороговый уровень Waystage level Основная школа (5—9 кл.): 3 час/нед.	
Свободное владение языком [B]	[B-1] 3-й уровень: пороговый Threshold level Старшая школа (10—11 кл.): 3 час/нед.	
	[B-1.1] Профильное обучение гуманитарное, филологическое 6 час/нед.	[B-1.2] Профильное обучение естественнонаучное, техническое 4—6 час/нед.
	[B-2] 4-й уровень: пороговый продвинутый Vantage, Advanced level Студенты вуза: 1—4 курс, бакалавры	
	[B-2.1] Бакалавр филологии	[B-2.2] Бакалавр нефилолог
Совершенное владение языком [C]	[C-1] 5-й уровень: высокий Effectiveness level Студенты вуза: 5—6 курс, магистры	
	[C-1.1] Магистр филологии	[C-1.2] Магистр нефилолог
	[C-2] 6-й уровень: профессиональный Mastery, Professional level Уровень владения языком, достигаемый в результате повышения квалификации (учеба в аспирантуре, стажировка и др.)	
	[C-3] 7-й уровень: уровень носителя языка Native level Свободное владение языком	

3. Международные экзамены и сертификаты по иностранным языкам

Существует разветвленная система международных сертификатов, которые выдаются успешно сдавшим экзамен по иностранному языку в соответствии с тем или иным уровнем владения языком. Вот некоторые международные экзамены и сертификаты по английскому языку.

IELTS (International English Language Testing System) – тест для желающих получить образование на английском языке. Включает тесты по чтению, письму, аудированию и говорению. Ежегодно его проходят более 25000 кандидатов, в том числе по направлению Британского Совета, ООН и других организаций. Оценка результата – в баллах.

TOEIC (Test of English for International Communication) – комплексный тест, разработанный в Принстонском университете (США) в 1979 г. и предназначенный для тех, кто собирается заниматься профессиональной деятельностью на английском языке. Оценка результатов – в баллах.

TOEFL (Test of English as a Foreign Language) – комплексный тест, разработанный в США для желающих получить образование или работу на английском языке. Оценка результата – в баллах.

Key English Test – сертификат 1-го уровня общего владения языком (начинающий пользователь).

Preliminary English Test – сертификат 2-го уровня общего владения (пороговый уровень).

First Certificate in English – сертификат 3-го уровня общего владения (независимый пользователь).

Certificate in Advanced English – сертификат 4-го уровня общего владения (компетентный пользователь).

Certificate of Proficiency in English – сертификат 5-го уровня общего владения (профессиональный пользователь).

Резюме

Под уровнем владения языком понимается степень сформированности коммуникативной компетенции, обеспечивающая возможность решать на иностранном языке задачи общения в соот-

РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ САМООЦЕНКИ УРОВНЯ

Речь	A-1	A-2	B-1
УСТНАЯ ДИАЛОГИЧЕСКАЯ	Я могу вести несложную беседу, если мой собеседник будет перефразировать или говорить в более медленном темпе отдельные высказывания и помогать мне в выражении собственных мыслей. Я могу задавать и отвечать на вопросы, связанные с обыденными, знакомыми мне темами	Я могу общаться в несложных обыденных ситуациях, требующих прямого обмена информацией на известные темы. Могу обмениваться несколькими репликами в коротком разговоре, хотя обычно недостаточно хорошо понимаю собеседника, чтобы самому поддерживать беседу	Умею общаться в большинстве ситуаций, которые могут возникнуть во время поездки по стране изучаемого языка. Могу вступать в короткий разговор на знакомые, бытовые или интересные меня темы (например семья, хобби, работа, текущие события)
УСТНАЯ МОНОЛОГИЧЕСКАЯ	Я могу использовать ряд простых фраз и предложений для описания места, где я живу, людей, которых знаю	Я могу использовать ряд фраз и предложений для того, чтобы в простых словах описать семью, других людей, условия проживания, рассказать о своей учебе и о текущей работе	Я могу соединять фразы простым способом для описания того, что со мной произошло, поясняя события, свои мечты и желания. Я могу кратко объяснить и обосновать свое мнение и планы. Я могу пересказать рассказ или передать содержание книги или фильма и оценить их
ПИСЬМЕННАЯ	Я могу писать короткие простые открытки, например, посылая поздравление с праздником. Я могу заполнить формуляр, где требуются личные сведения, например, написать имя, национальность, адрес на регистрационной карточке в гостинице	Я могу писать короткие и простые записки и послания в области непосредственных потребностей. Я могу написать очень простое личное письмо, например, кого-нибудь за что-нибудь поблагодарить	Я могу написать простой связный текст по темам, которые мне знакомы или представляют личный интерес. Я могу написать письмо с описанием событий из моей жизни и впечатлений

КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

B-2	C-1	C-2
<p>Я говорю достаточно быстро и спонтанно, чтобы полноценно общаться с носителями языка. Могу принять активное участие в дискуссии на известные темы, объясняя и отстаивая свое мнение</p>	<p>Я могу бегло объясняться без всякой подготовки, гибко и эффективно использовать язык для общения и в профессиональных целях. Я могу четко сформулировать мысли или выразить точку зрения, умело помогая другим участникам беседы</p>	<p>Я могу принимать участие в любой дискуссии, не испытывая каких-либо трудностей, хорошо владея идиоматикой и разговорной лексикой. Я могу бегло выразить свою мысль, точно передавая при этом тончайшие оттенки значения. Даже если у меня возникают проблемы, я могу изменить структуру выступления и обойти неудачный момент так гладко, что другие могут этого даже не заметить</p>
<p>Я могу представить четкое детальное описание большого ряда предметов, относящихся к области моих интересов. Я могу объяснить свою точку зрения по вопросу, представив достоинства и недостатки различных позиций</p>	<p>Я могу представить четкое и детальное описание сложных предметов, используя подтемы, развивая определенные моменты и делая соответствующие выводы</p>	<p>Я могу представить четкое, логично составленное описание или довод стилем, соответствующим контексту, с удобной структурой, которая поможет слушателю отметить и запомнить важные моменты</p>
<p>Я могу написать четкий подробный текст из разных сфер общения, относящихся к области моих интересов. Я могу написать сочинение или доклад, передавая информацию или объясняя что-либо, приводя доводы в поддержку и против какой-либо точки зрения. Я могу написать письмо, подчеркнув личное значение событий</p>	<p>Я могу написать четкий, хорошо организованный текст с пространным изложением своего мнения. Могу подробно объяснить сложные вопросы в форме эссе, доклада, письма, выделяя важнейшие идеи. Могу составлять различные тексты с расчетом на определенного читателя</p>	<p>Я могу написать четкий, стройный текст, выдержанный в нужном стиле. Умею писать сложные по форме письма, доклады, эссе, так располагая материал, чтобы читатель быстрее заметил и запомнил основные моменты. Могу писать рефераты и обзоры технических и художественных книг</p>

ветствии с условиями коммуникации и с использованием необходимых для этого языковых знаний, речевых навыков и умений. Разработанная в 1990-е гг. в рамках Совета Европы «Шкала уровней владения языком» послужила основой для определения минимума обязательных требований к целям и содержанию обучения на каждом уровне. Конечной целью овладения языком при этом является формирование коммуникативной компетенции как совокупности ряда компетенций: лингвистической, социолингвистической, социокультурной, дискурсивной, стратегической, компенсаторной.

В качестве критериев для выделения разных уровней владения языком рассматривались задачи, которые могут быть решены средствами изучаемого языка; сферы, темы, ситуации общения, в рамках которых эти задачи решаются; лингвистическая и экстралингвистическая корректность решения поставленных задач общения.

Условиями успешности продвижения от одного уровня к другому в ходе обучения являются следующие: сложность языка изучения, количество часов, отводимое на его изучение, способности учащихся к овладению языком.

Применительно к средней школе выделяются *базовый* (допороговый) и *пороговый* уровни владения языком. Пороговый уровень, характеризующий уровень коммуникативной компетенции выпускника средней школы, служит базой для дальнейшего обучения и достижения уровней *продвинутого, опытного, профессионального, совершенного* пользователя иностранным языком.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Что понимается под уровнем владения языком?
2. Когда и где началась интенсивная разработка проблемы уровней владения языком? В чем была причина интереса к этой проблеме?
3. Как выглядит современная «Шкала уровней владения языком»? Охарактеризуйте содержание входящих в шкалу уровней.
4. Какие параметры используются для выделения отдельных уровней?
5. Каково содержание базового и порогового уровней владения иностранным языком применительно к средней общеобразовательной школе?

Познакомившись с рекомендациями, предложенными составителями проекта «Общеввропейская компетенция владения иностранным языком» для самостоятельной оценки уровня коммуникативной компетенции, охарактеризуйте содержание этого документа и возможности его использования в практической работе.

Глава 5

СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

1. Система обучения и системный подход

Под системой обычно понимается упорядоченная и внутренне организованная совокупность взаимосвязанных и образующих единство объектов. Элементы, входящие в систему, составляют целостный комплекс и могут рассматриваться как подсистемы по отношению к системе.

Для системы характерно наличие не только связей и отношений между образующими ее элементами (определенная организованность), но и неразрывное единство со средой, во взаимодействии с которой она и проявляет свою целостность. В самом общем плане системы делятся на *материальные* и *абстрактные*. Последние являются продуктом человеческого мышления.

Понятие система играет важную роль в современной науке, философии, технике, практической деятельности.

Возникновение системного подхода, т.е. метода научного познания, в основе которого лежит рассмотрение объектов как систем, относится к XIX—началу XX в. Так, 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 не известные.

Создание общей теории систем и разработку системного подхода как способа раскрытия внутренних связей той или иной совокупности явлений связывают с именем американского ученого австрийского происхождения Л. фон Берталанфи (1901—1972), биолога по образованию, который в книге «Исследования по общей теории систем» (рус. пер. 1969) выдвинул и обосновал про-

грамму построения общей теории систем, вызвавшую широкий научный резонанс и оказавшую большое влияние на последующее развитие науки в разных областях знаний.

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, ставившими перед собой задачу выделения и классификации единиц языка и установления наиболее общих типов отношений между ними. Одним из первых, кто положил в основу изучения языка понимание системных отношений между входящими в его состав элементами, был родоначальник структурной лингвистики в Европе шведский языковед Ф. де Соссюр (1857–1913), который, в частности, писал: «...язык есть система, элементы которой образуют целое, а значимость одного элемента проистекает только из одновременного наличия прочих» (Соссюр, 1977. С. 147).

Большинство существующих определений языка сводится к его пониманию как системы, служащей целям хранения и обмена информацией в обществе и человеческом сознании, внутри которой существуют фонетическая, лексическая, морфологическая и другие подсистемы. При этом каждая отрасль лингвистики уточняет общее понятие системы применительно к своим задачам. Так, представители теории текста считают системой каждый отдельный текст, а грамматисты в качестве подсистем языка выделяют отдельные грамматические категории (род, число, вид, падеж и др.).

В педагогике понятие система используется при построении различных систем обучения и образования. Так, система образования в России, согласно закону Российской Федерации «Об образовании» (1992), включает следующие компоненты, которые могут рассматриваться в качестве ее подсистем: *дошкольное образование* (ясли, детский сад), *школьное образование* (начальное – 1–4 классы, основное – 5–9, полное среднее – 10–11), *профессиональное образование* (начальное, среднее, высшее – бакалавриат, магистратура), *послевузовское профессиональное образование* (аспирантура, докторантура, повышение квалификации).

Перечисленные компоненты системы образования – каждый на своем уровне и все вместе – решают задачи формирования, образования и развития личности, направленные на духовное воспроизводство общества.

В методике понятие *система обучения* является одной из базисных категорий и трактуется как совокупность основных компонентов учебного процесса, определяющих отбор учебного материала для занятий, формы и способы его подачи на уроке, методы и средства обучения.

С позиции системного подхода в методике преподавания языка принято выделять следующие компоненты системы обучения: *подходы к обучению, цели и задачи, содержание, процесс, принципы, методы, средства, организационные формы обучения.*

Перечисленные компоненты являются системными образованиями, так как: а) направлены на достижение единой цели – обучение языку; б) тесно между собой связаны и проявляются в каждом конкретном акте учебной деятельности; в) формируются под влиянием среды, которая диктует требования, чему и как надо обучать в связи с потребностями общества; г) объединяются друг с другом через посредство *обучения* как системообразующего компонента системы.

Все компоненты системы обучения находятся между собой в определенной иерархической зависимости, однако доминирующая роль внутри системы принадлежит целям обучения, которые формируются под влиянием среды и оказывают влияние на выбор подходов к обучению, методов, принципов, средств и организационных форм обучения. Через посредство перечисленных компонентов система обучения реализуется (функционирует) в виде *учебного процесса*, организационно-структурной единицей которого на занятиях по практике языка является *практическое занятие*, а функциональной – *система речевых действий и операций*, объединяемых в циклы учебной деятельности.

Речевое действие – это высказывание какого-либо лица (в нашем случае обучающегося либо преподавателя), оформленное в виде предложения (или сочетания предложений), обращенное к другому лицу и вызывающее у него ответную реакцию.

Речевые действия в методике рассматриваются в качестве единицы обучения. В их основе лежат речевые операции, единицы речемыслительного процесса. Они характеризуются автоматизмом выполнения и соответствуют речевому навыку, в то время как речевые действия связаны с владением речевыми умениями. В свою очередь речевые действия являются компонентами речевой деятельности.

Ниже в виде схемы приведена система обучения иностранным языкам.

2. Характеристика системы обучения языку

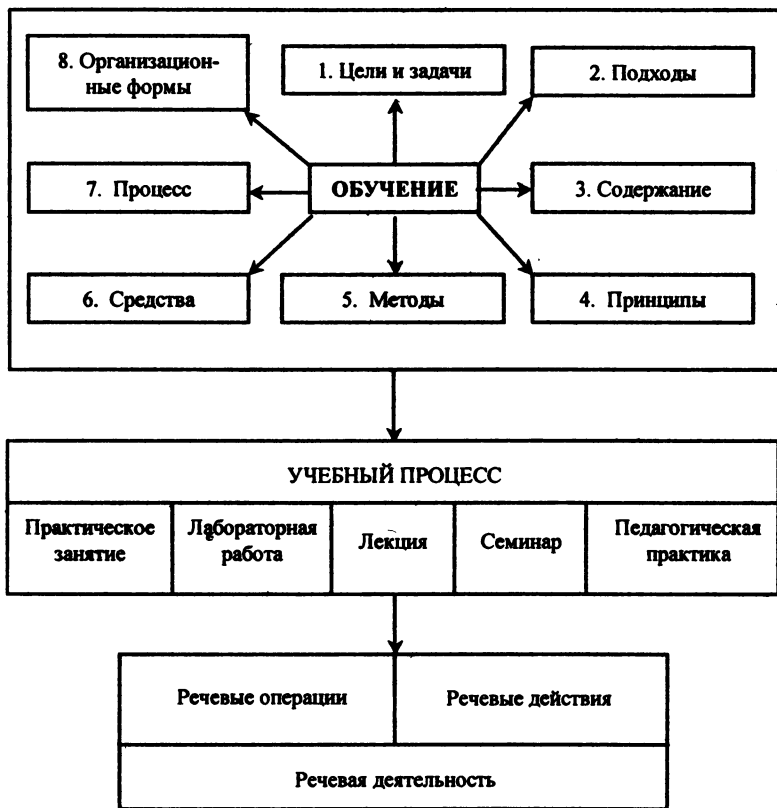
Система обучения характеризуется цельностью и одновременно относительной самостоятельностью своих частей, что дает возможность рассматривать ее компоненты в изолированном виде (в дальнейшем каждому компоненту системы будет посвящена отдельная глава). В то же время системе обучения в целом присущи следующие особенности.

1. **Функциональность** – способность реализации системы в процессе обучения под влиянием поставленной цели. Понятие функция в самом общем смысле означает назначение. Таким образом, функцией системы обучения, объектом которой является иностранный язык, является обучение языку как средству общения. Характер же обучения (выбор его стратегии и тактики) определяется целью обучения, которая диктуется социальным заказом общества.

2. **Сложность**. Эта особенность системы определяется тем обстоятельством, что она состоит из многих компонентов (подсистем), которые в процессе обучения вступают в определенные взаимоотношения друг с другом и со средой как целостные образования, находящиеся в определенной иерархической зависимости.

3. **Открытость**. Находясь в состоянии постоянного развития, система испытывает влияние со стороны среды и готова включать в свою структуру новые компоненты, отражающие достижения в развитии как самой методики, так и смежных с нею дисциплин. Так, за последние годы наиболее значительные изменения в системе обучения, являющиеся следствием ее открытости, произошли под влиянием современных компьютерных тех-

нологий обучения, развития принципа коммуникативности обучения и социокультурной направленности обучения языку в целом.



СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Как видно из приведенной выше схемы, объединяющим началом компонентов системы в системное образование является обучение, т.е. процесс совместной деятельности преподавателя и учащихся, результатом которого является овладение языком, а также развитие и воспитание личности обучаемого средствами изучаемого языка.

Для обучения в целом характерна его направленность на достижение поставленной цели в отведенный для этого временной

интервал при использовании приемов, методов и средств, обеспечивающих достижение цели, т.е. определяемого программой уровня коммуникативной компетенции.

Заметим, что овладение (acquisition) языком, являющееся результатом обучения, может быть процессом управляемым и неуправляемым.

В первом случае учащиеся овладевают языком в результате обучения и усвоения речевого опыта своего преподавателя. Эффективность такого обучения зависит от квалификации преподавателя и способностей обучаемого к овладению языком. Во втором случае овладение языком носит неуправляемый и в значительной степени спонтанный характер и протекает в условиях непосредственного контакта обучающегося с носителями языка. Считается, что неуправляемый процесс овладения, неродным языком в среде изучаемого языка протекает по законам овладения ребенком родного языка, т.е. носит интуитивный и подражательный характер.

Однако в любом случае, является ли процесс овладения языком управляемым или спонтанным, эффективность владения им зависит прежде всего от способностей, мотивов, побуждающих к овладению языком, и от стремления изучающего язык занять свое место в новой языковой среде.

Признавая важность обучения как определяющего начала для функционирования системы в виде учебно-воспитательного процесса, перечислим наиболее важные особенности и формы обучения, получившие широкое распространение на занятиях по иностранному языку. Они образуют удобные для анализа оппозиции.

По взаимодействию обучаемого и обучающего процесс обучения может быть *контактным* либо *дистантным*. Первый имеет место в процессе непосредственного общения преподавателя с учащимися, второй является формой обучения на расстоянии. Термин *дистантное* обучение постепенно заменяет распространенный термин *заочное обучение*. На занятиях по иностранным языкам дистантное обучение все чаще реализуется при использовании компьютерных телекоммуникационных сетей (например Интернета), и в этой связи в англоязычной литературе распространение получил термин CALL (computer-assisted language

learning). Однако дистантное обучение имеет и более традиционное применение в рамках заочного обучения, существующего при большинстве высших учебных заведений, либо в рамках специальных языковых заочных курсов, среди которых особой популярностью пользуется Европейская школа корреспондентского обучения (ЕШКО). Этой формой обучения охвачено более 1 млн европейцев, в том числе и россиян, изучающих иностранные языки. Распространение получили также *интеллект-метод* и *экспресс-метод*, предусматривающие овладение языком в результате самостоятельного просмотра видеоматериалов и прослушивания аудиозаписей. Что касается программы изучения языков SAVCO (Sound Visualising Combind), разработанной Европейской академией психолингвистики, то при этой форме дистантного обучения предусматривается широкое использование компьютерных технологий. Таким образом, главной особенностью дистантного обучения иностранным языкам является опосредствованный характер общения учитель—ученик и связанные с этим ограниченные возможности их межличностного взаимодействия. Это обстоятельство позволяет утверждать, что при обучении иностранным языкам контактная форма обучения все же остается ведущей, в то время как дистантная – дополняющей контактную. Указанный недостаток дистантного обучения в сравнении с контактным применительно к практическому изучению языка в значительной мере компенсируется высоким качеством учебных материалов, отражающих современные достижения компьютерной технологии, и возможностью использовать такие материалы в удобное для пользователя время, а также эффективностью обратной связи, обеспечивающей интерактивность обучения.

По способу организации обучение может быть *активным* или *информативным*. При активном обучении усилия преподавателя направлены на практическое обучение языку в результате обильной речевой практики и использования речевых упражнений. Такому обучению способствуют применение интенсивных методов, устные формы работы, широкое использование средств наглядности. При информативном обучении на занятиях по языку преимущественное внимание уделяется усвоению системы языка и выполнению упражнений языкового характера, а также

тренировке в чтении и переводе. При практической направленности обучения преимущество должно быть отдано активным формам обучения, что требует от преподавателя высокой квалификации и умения организовать речевое общение. Эти условия изучения языка выполнимы в языковой среде и при использовании опыта работы преподавателей – носителей языка.

По связи содержания обучения с будущей профессией учащихся обучение может быть *контекстным* и *внеконтекстным*. Контекстное обучение ориентирует систему занятий на будущую профессию обучающихся и, следовательно, с самого начала является профессионально ориентированным. Так, в условиях курсовой формы обучения «от нуля» уже после 2–3 месяцев занятий, организуемых в рамках бытовой и учебной сфер общения, акцент делается на профессиональный профиль (гуманитарный, научно-технический, естественнонаучный), что находит отражение в подборе учебных материалов и знакомстве с языковыми средствами, отражающими особенности избранной сферы общения. Для внеконтекстного обучения выбор сферы общения и стиля речи не играет решающей роли, и обучение строится на материале так называемого нейтрального стиля, который отражает особенности разговорной речи с преобладанием в ней бытовой лексики и значительной свободы синтаксических построений.

По реализации в обучении принципа сознательности обучение может быть *интуитивным* и *сознательным*. В первом случае язык усваивается в результате подражания речи обучающего и обильной речевой практики при минимальном использовании правил и инструкций или полном их исключении (что характерно для занятий по прямым методам). Во втором случае знания о системе языка и ее отдельных сторонах являются исходным моментом для практики в языке (отсюда название популярного метода обучения – *сознательно-практический*).

По характеру взаимодействия между преподавателем и учащимися обучение может быть *ориентированным на учителя*, являющимся главным источником информации на уроке, и *ориентированным на ученика* (student-centred approach). Во втором случае инициатива в учении передается самому ученику, а обучение превращается в активное учение. Именно такое обучение в

современной методике считается наиболее эффективным, так как при этом общение становится наиболее активным и создаются благоприятные условия для раскрытия личностных особенностей учащихся, их учебного потенциала. Ряд публикаций последних лет раскрывают особенности обучения, ориентированного на ученика (напр., Мильруд, 1997; Полат, 2000).

В заключение отметим, что в методике была сделана попытка рассматривать систему обучения на трех уровнях (Бим, 1998): на уровне *макроподхода* (уровень методики как науки во взаимодействии с другими науками); на уровне обучения *конкретному иностранному языку*; на уровне *микроподхода* (реального учебно-воспитательного процесса, структурной единицей которого является практическое занятие, а главными участниками – преподаватель и его учащиеся).

Резюме

Понятие системы как упорядоченного и внутренне организованного множества взаимосвязанных объектов играет исключительно важную роль в современной науке. Системный подход, разрабатываемый на основе этого понятия, позволяет раскрыть внутренние связи в той или иной совокупности явлений.

Применительно к обучению языку система рассматривается как совокупность основных компонентов учебного процесса, к которым принято относить следующие: подходы к обучению, цели и задачи, содержание, принципы, процесс, методы, средства, организационные формы обучения. Доминирующая роль в системе обучения принадлежит целям обучения, которые формируются под влиянием среды и являются ответом преподавателей и методистов на социальный заказ общества – чему и как обучать на занятиях по языку. Функционирует система в виде учебного процесса, который является его организационно-структурной единицей, формой же реализации системы являются учебные действия и операции, выполнение которых в конечном счете ведет к формированию речевых умений и навыков.

Среди важнейших признаков системы обучения могут быть выделены функциональность, сложность, открытость, адаптивность.

Система обучения языку может быть рассмотрена на трех уровнях: макроподхода, обучения конкретному языку, микроподхода.

Так как центральным компонентом системы является обучение как процесс совместной деятельности преподавателя и учащихся на уроке, то с методической точки зрения для эффективности функционирования системы, отвечающей целям и задачам обучения, важно различать обучение контактное и дистантное, активное и информативное, контекстное и внеконтекстное, интуитивное и сознательное, ориентированное на учителя либо на ученика.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Дайте определение понятий система, системный подход. Какую роль играет системный подход в современной науке?

2. Перечислите компонентный состав системы обучения иностранному языку. Почему целям обучения в системе обучения отводится ведущая роль?

3. Почему обучение принято рассматривать в качестве организующего начала при характеристике системы обучения языку? Какие формы обучения вам известны?

4. В чем состоят функциональность, сложность, открытость, адаптивность системы обучения?

5. Какие уровни рассмотрения системы обучения приняты в современной методике?

6. Одним из подходов к обучению языку является противопоставление интуитивного и сознательного обучения. К какому из них вы могли бы отнести систему обучения английскому языку, о которой пишет в своих воспоминаниях дочь известного русского историка литературы и общественной мысли М.О. Гершензона (1869–1925): «Я очень хорошо помню наш первый урок с мисс Седдонс. Вероятно, ей тогда было нелегко. Маленькие дети 7 и 5 лет, не знающие ни единого английского слова, и она, не говорящая по-русски. Мисс Седдонс начала с того, что расставила перед нами в ряд игрушечных зверей и начала называть их по-английски. Потом она стала закрывать и открывать дверь, приговаривая: “Shut the door! Open the door!”. Дальнейшие этапы нашего обучения я уже не помню. Знаю только, что к лету мы не только свободно говорили по-английски, но и читали, и писали» (Гершензон-Чегодаева Н.М. Первые шаги жизненного пути: Воспоминания дочери Михаила Гершензона. М., 2000. С. 46).

Г л а в а 6

ПРОФИЛИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

1. Понятие «профиль обучения»

Функционирование системы обучения как совокупности основных компонентов учебного процесса по иностранному языку осуществляется в рамках определенного профиля обучения.

Профиль обучения – это сложившийся тип подготовки по иностранному языку в зависимости от особенностей учебного заведения и потребностей учащихся, в нем обучающихся, в иностранном языке. Именно профиль обучения определяет содержание, цели и задачи обучения в данном образовательном учреждении, требования к уровню владения иностранным языком, который должен быть достигнут в результате обучения. Основаниями для выделения профилей обучения и образовательных программ, реализуемых в разных типах учебных заведений, можно считать следующие: 1) наличие Государственного образовательного стандарта по иностранному языку и другим дисциплинам учебного плана; 2) наличие программы по иностранному языку, отражающей содержание Государственного стандарта; 3) наличие учебника и учебных пособий, созданных в соответствии с содержанием программы; 4) наличие методики преподавания языка в условиях конкретного профиля обучения. Только наличие всех перечисленных компонентов дает основание для утверждения о существовании профиля и его обеспечении учебными и научно-методическими материалами.

В настоящее время сложились и получили обоснование дошкольный, школьный, филологический, нефилологический, курсовой и дистанционный профили обучения иностранным языкам.

2. Дошкольный профиль

Является первым звеном государственной системы народного образования, охватывающим детей в возрасте до 6–7 лет. В детских садах (3–5 лет) и непосредственно в дошкольном возрасте (от 5 лет и до поступления в школу) осуществляется начальное эстетическое, умственное, трудовое, нравственное воспитание и физическое развитие детей, а также их подготовка к школе. С 1950-х гг. в систему работы с дошкольниками стали включаться занятия по иностранным языкам. При этом сторонники раннего обучения иностранному языку исходили из того факта, подтвержденного наблюдениями и экспериментальными исследованиями, что дети 5–6 лет легко усваивают иностранный язык благодаря наличию у них наглядно-образных форм мышления, хорошей памяти и интуиции. Обучение иностранному языку организуется в виде таких форм детской деятельности, как игра, рисование, конструирование. На занятиях широко используются ролевые игры, в ходе которых усваиваются лексические единицы, фразы, разучиваются тексты стихотворений и песен. Игра вызывает качественные изменения и в психике ребенка: в ней закладываются основы учебной деятельности, которая становится ведущей в школьные годы. Цели занятий обычно заключаются в развитии умений устного речевого общения в пределах тематики бытового характера и строго отобранных лексических единиц. Занятия при этом проводятся, как правило, факультативно и чаще всего организуются по желанию родителей.

В настоящее время накоплен большой опыт обучения иностранному языку в дошкольных учебных заведениях (он регулярно освещается на страницах журнала «Иностранные языки в школе»), выпущены учебные пособия и методические рекомендации по раннему обучению языку в условиях детского сада. Наибольшую известность получили учебники И.А. Шишкиной, М.Е. Вербовской (1999) и О.Б. Улановой (2000), пособие Л.И. Логиновой (2003).

3. Школьный профиль

Основное назначение иностранного языка как предмета школьного профиля обучения заключается в овладении учащи-

мися умениями общаться на изучаемом языке. Это умение предполагает формирование коммуникативной компетенции, т.е. способности участвовать как в непосредственном общении (понимание на слух, говорение), так и в опосредствованном общении (чтение иноязычных текстов, письмо и письменная речь). Иностранный язык является также средством знакомства с культурой носителей языка, поэтому формирование социокультурной (включая страноведческую) компетенции рассматривается в качестве одной из целей обучения. Изучение иностранного языка в рамках школьного профиля предполагает и начальное лингвистическое образование и осознание учащимися существования разных способов оформления мыслей. Осознание этого достигается при сравнении родного и иностранного языков, что в конечном счете способствует формированию языковой (лингвистической) компетенции. Иностранные языки в школе содействуют общему речевому развитию и повышению уровня практического владения родным языком, что свидетельствует о реализации на занятиях не только практической, но и общеобразовательной и развивающей целей обучения.

Изучение иностранного языка в средней школе является обязательным; предусматривается его доступность для всех учащихся и, следовательно, достижение каждым школьником минимального уровня владения языком, предусмотренного Государственным стандартом. В связи с наличием разных условий обучения и способностей учащихся к овладению языком считается возможным в качестве наиболее доступного и, следовательно, легче всего достижимого овладение чтением с разной глубиной понимания текста. По этой причине, согласно рекомендациям Государственного стандарта, уровень обученности школьников в области чтения может быть выше по сравнению с другими видами речевой деятельности. Это положение оспаривается в работах ряда методистов. Справедливо утверждается, что в рамках школьного курса следует говорить о приоритете не только чтения, но и аудирования (см.: Гальскова, 2000. С. 113). Аргументация в пользу этого утверждения сводится к тому, что современные средства массовой информации (телевидение, радио) делают аудирование не менее, а, может быть, даже более значимым источником информации в жизни школьника, нежели чтение.

Школьный курс по иностранному языку в зависимости от продолжительности обучения (11–12 лет) и выбора школы может быть двухступенчатым либо трехступенчатым (Концепция содержания образования в 12-летней школе, 2000) (см. табл. 6.1).

Т а б л и ц а 6.1

СТРУКТУРА ШКОЛЬНОГО КУРСА
ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Ступень обучения	Классы	Час/нед.	Уровень владения языком
1-я (начальная школа)	2–4	3	Начинающий пользователь
2-я (основная, базовая школа)	5–9	3	Базовый (элементарный)
3-я (профильная школа)	10–11	2	Пороговый (надбазовый)

На первой ступени обучения занятия имеют своей целью:

формирование элементарных коммуникативных умений в четырех видах речевой деятельности с учетом возрастных особенностей школьников;

формирование некоторых универсальных лингвистических понятий, наблюдаемых в родном и иностранном языках;

ознакомление с зарубежным песенным, стихотворным, сказочным фольклором, миром игр и развлечений;

формирование представлений об общих чертах и особенностях общения на родном и иностранном языках;

создание условий для ранней коммуникативно-психологической адаптации к новому языковому миру, отличному от мира родного языка и культуры, и для преодоления в дальнейшем психологического барьера в использовании иностранного языка как средства коммуникации.

На второй ступени обучения целью является последовательное и систематическое развитие у школьников всех составляющих коммуникативной компетенции в процессе овладения всеми видами речевой деятельности. Обучение иностранному языку в основной школе направлено на изучение языка как средства межкультурного общения и имеет своей целью:

формирование и развитие базовых коммуникативных умений в основных видах речевой деятельности – говорении, чтении, аудировании, письме;

социокультурное развитие школьников в контексте мировой культуры с помощью страноведческого и лингвокультуроведческого материала;

формирование умений представлять национальную культуру в условиях иноязычного межкультурного общения;

ознакомление школьников с доступными им стратегиями самостоятельного изучения языков и культур.

На завершающей, третьей ступени обучение ориентируется на совершенствование и развитие приобретенных речевых навыков и умений с учетом профиля школы и расширяется за счет междисциплинарного подключения иностранного языка к изучению других предметов. Обучение при этом направлено:

на развитие коммуникативной культуры и социокультурной образованности школьников, позволяющих им быть равноправными партнерами межкультурного общения на иностранном языке в бытовой, учебно-профессиональной, культурной сферах;

на развитие общеучебных умений собирать, систематизировать и обобщать на иностранном языке информацию, представляющую интерес для учащихся;

на использование иностранного языка в профессионально ориентированном образовании.

В зависимости от профиля школы последнее предполагает профессионально ориентированное обучение иностранному языку при изучении:

гуманитарных дисциплин (история, литература, мировая художественная культура, граждановедение) посредством спецкурсов, курсов по подготовке гидов-переводчиков и др.;

естественнонаучных дисциплин, оказывающих языковую поддержку профессионально-профильного образования и общения школьников (например курсы по техническому переводу);

дисциплин, *ориентированных на конкретную профессию*, с помощью профильно ориентированных языковых курсов (для учащихся профессионально ориентированных лицеев).

На завершающей ступени обучения основная задача курса иностранного языка сводится не только к тому, чтобы поддер-

жать достигнутый уровень владения языком, но и по возможности его превзойти в результате:

а) создания условий для дополнительной речевой практики (преимущественно во внеаудиторное время, в том числе за счет использования технических средств обучения);

б) систематизации и совершенствования приобретенных ранее знаний, речевых навыков и умений;

в) увеличения количества изучаемых тем, предметов речи, типов текстов с учетом интересов школьников и профиля школы (гуманитарный, естественнонаучный).

Считается, что уровень владения иностранным языком, достигаемый выпускниками полной средней школы, может быть соотнесен с *пороговым* уровнем обученности, принятым в зарубежной школе. В этом случае подготовка учеников полной средней школы по иностранному языку может соответствовать общеевропейскому и мировому стандартам.

Владение языком на пороговом уровне дает возможность выпускникам школы:

пользоваться иностранным языком при непосредственном общении (аудирование, говорение) с его носителями в элементарных стандартных ситуациях повседневной жизни и при опосредствованном общении (чтение, письмо);

иметь прочную языковую базу для дальнейшего обучения (доучивания) в вузе.

Школьный профиль обеспечен большим количеством современных учебников и учебных комплексов коммуникативного типа, методиками преподавания (общими и частными), а также тестами для оценки достигнутого учащимися уровня владения языком в соответствии с требованиями программы и Государственного стандарта.

Наибольшую известность за последние годы получили ряд учебников (напр., Кузовлев и др., 1997; Старков и др., 1998; Клементьева и др., 1988).

4. Филологический профиль

Обучение иностранному языку в российской высшей школе по специальности «Теория и методика преподавания иностранных языков и культуры» осуществляется, согласно Государствен-

ному образовательному стандарту высшего профессионального образования (М., 2000), в рамках направления «Лингвистика и межкультурная коммуникация». Результатом обучения является приобретение квалификации лингвист, преподаватель иностранного языка, переводчик, а объектами будущей профессиональной деятельности для выпускников высшей школы станут теория иностранных языков, иностранные языки и культуры.

Подготовка по названным специальностям проводится на факультетах иностранных языков педагогических вузов и университетов и предусматривает изучение студентами цикла общегуманитарных, естественнонаучных, общепрофессиональных, специальных дисциплин, факультативов и итоговую государственную аттестацию. Специальными дисциплинами при подготовке преподавателя языка являются педагогическая антропология, теория обучения иностранным языкам, практикум по культуре речевого общения (первый и второй иностранные языки). Конечной целью подготовки по иностранному языку является свободное владение им в разных видах речевой деятельности и сферах общения в границах, близких к речи носителей языка.

В российской высшей школе в настоящее время получила распространение двухуровневая структура подготовки филолога: уровень *бакалавра* (четыре года обучения), который обеспечивает усвоение студентами обязательного минимума предусмотренных учебным планом дисциплин, и уровень *магистра* (два года обучения), при котором достигается специализированная подготовка филолога, включающая образовательную и исследовательскую программы. Образовательная часть программы включает дополнительное изучение дисциплин филологического цикла, ориентированное на углубленное усвоение профессиональных проблем. Содержание научно-исследовательской части магистерской подготовки определяется индивидуальным планом работы студента и ориентировано на подготовку магистерской диссертации. Отличие магистерской подготовки филологов от бакалаврской обнаруживается в методах обучения, в интенсивности учебного процесса, в применении полученных знаний для решения конкретных научных проблем, когда творческие умения и навыки становятся преобладающими.

Цели и содержание обучения иностранным языкам в рамках практического курса («Практикум по культуре речевого общения») представлены в соответствующих учебных программах.

Так, в программе, принятой в УРАО (1995) и рассчитанной на 5-летний срок обучения, задачей курса считается подготовка специалистов широкого профиля, свободно владеющих иностранным языком для профессиональной деятельности в качестве преподавателя языка либо переводчика-референта. В сферу языковой подготовки студентов входят профессиональное владение четырьмя видами речевой деятельности и навыками перевода, а также владение системой изучаемого языка, правилами речевого поведения в различных ситуациях официально-делового и повседневного общения, знание языковых особенностей английских и американских средств массовой коммуникации и социально-культурных аспектов жизни страны изучаемого языка.

Занятия носят аспектно-комплексный характер. С этой целью в курсе языка выделяются фонетический, лексический, грамматический аспекты при речевой направленности занятий в целом. Преподавание организуется с учетом трудностей английского языка для русскоговорящих студентов, что способствует преодолению интерференции родного языка и развитию лингвистического кругозора учащихся. Процесс обучения включает вводный, начальный, средний, продвинутый этапы и этап специализации.

В задачи *вводного* этапа входят корректировка произносительных навыков обучающихся, уточнение их языкового уровня, а также систематизация знаний, приобретенных в средней школе. Этап рассчитан на 1–2 месяца и не предусматривает усвоения нового лексического и грамматического материала.

Начальный этап продолжается до конца I курса и предполагает изучение 1500 лексем, относящихся к бытовой и учебной сферам общения. По аспекту «Фонетика» изучается комплекс вопросов, относящихся к фонетической структуре слова, словесному и фразовому ударению, основным интонационным моделям предложения разных коммуникативных типов. По чтению работа ведется над небольшими по объему аутентичными текстами с установкой на умение пересказать несложный оригинальный текст с полным охватом содержания, ответить на вопросы по тексту, сделать сообщение по пройденным темам.

Письменные навыки включают написание диктанта на материале несложных оригинальных текстов, а также письменное изложение содержания текста после двукратного предъявления в устной форме.

Средний этап охватывает два года обучения и является основным в подготовке студентов. Лексический словарный запас возрастает до 3,5 тыс. единиц. По завершении среднего этапа студенты владеют аспектами языка, знаниями языковых особенностей профессионально-делового, общественно-политического стилей общения. Они способны изложить содержание аутентичного текста объемом 2,5–3 страницы и аудиотекста, рассчитанного на 5–6 мин звучания. Сформированный на этом этапе уровень владения языком предполагает умения комментировать устное или письменное сообщение, аргументировать свою точку зрения, делать сообщение на предложенную тему, реферировать на изучаемом языке содержание статьи на русском языке, вести диалог-расспрос, диалог этикетного характера. Навыки письменной речи включают изложение оригинального текста объемом 2–2,5 страницы с полным охватом содержания, составление плана-конспекта прочитанного текста, а также написание сочинения-описания объемом до двух страниц и сочинения-повествования объемом до пяти страниц.

Продвинутый этап завершает базовую подготовку специалиста, свободно владеющего языком. В течение одного года предполагается изучение 1,5 тыс. лексических единиц, что доводит лексическую базу студента до 6,5 тыс. единиц, обеспечивающих понимание аутентичного текста любой сложности без использования словаря (либо минимального обращения к словарю). Речевые навыки обеспечивают возможность участвовать в беседе по проблемам, связанным с программными темами, комментировать проблему и анализировать языковые и стилистические особенности текстов из разных сфер общения. Приобретенные умения письменной речи позволяют написать сочинение-рассуждение объемом 4–5 страниц. В конце продвинутого этапа вводятся элементы специализации в связи с избранными областями дальнейшей профессиональной деятельности. Особое внимание обращается на знакомство со страной изучаемого языка, ее культурой и социокультурными нормами общения.

Этап *специализации* продолжается до защиты диплома и сдачи государственных экзаменов. Так как многие студенты пишут дипломную работу на иностранном языке и защита проводится на изучаемом языке, то этап специализации связан с совершенствованием навыков и умений письменной речи (реферирование текстов, составление плана работы, изложение результатов исследования в соответствии с нормами языка). Подготовка к госэкзаменам предполагает систематизацию и обобщение приобретенного языкового опыта и достижение такого уровня владения языком, который государственной комиссией может быть оценен как профессиональный.

В табл. 6.2 суммируется представление о подготовке по иностранным языкам в рамках филологического профиля обучения.

Филологический профиль обеспечен разнообразными учебными пособиями, ориентированными на использование сознательно-практического и коммуникативного методов обучения, и методиками (Бородулина и др., 1968; Колкер и др., 2000).

Наиболее известным учебником для студентов педагогических вузов является курс английского языка под ред. В.Д. Аракина в пяти книгах (Аракин, 2003).

Т а б л и ц а 6.2

ПОДГОТОВКА ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ
В РАМКАХ СПЕЦИАЛЬНОСТИ
«ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР»

Курс	Этап обучения	Срок обучения, мес.	Уровень владения иностранным языком
I	Вводный	1–2	Пороговый (Threshold)
I	Начальный	8	Промежуточный (Vantage)
II–III	Основной	10 + 10	Верхний промежуточный (Upper Intermediate)
IV	Продвинутый	10	Продвинутый (Mastery)
V	Специализации	6	Профессиональный (Effective Operational Proficiency)

5. Нефилологический профиль

Занятия по иностранному языку в нефилологическом вузе ориентируют студента на овладение языком как средством общения в рамках избранной им специальности. При этом в качестве источника информации используются лекции специалиста-предметника и тексты учебника следующих типов:

а) по степени оригинальности – учебные, адаптированные и аутентичные научно-популярные тексты, адаптированные произведения художественной литературы и газетные сообщения общественно-политического и социокультурного содержания;

б) по принадлежности к функциональному стилю – тексты с элементами научного стиля, научно-популярные, художественные, публицистические;

в) по способу изложения – описательные, повествовательные и объяснительные;

г) по доминирующему логическому содержанию – тексты, иллюстрирующие языковое выражение доказательства, определения, сопоставления.

Обучение иностранному языку в нефилологическом вузе имеет свои особенности.

1. *Практическая направленность занятий.* Студенты овладевают языком для получения дополнительной информации по специальности, что предполагает тесную координацию занятий по языку с профилирующими кафедрами. Уже на первых занятиях студенты знакомятся с общенаучной и специальной терминологией, близкой к их будущей специальности. С этой целью в систему занятий включаются тексты общенаучного, общетехнического и научно-популярного характера, а на старших курсах – тексты по специальности.

2. *Преимственность обучения.* Заключается в том, что программа вузовского обучения опирается на знания, навыки, умения, приобретенные в школе.

3. *Малое число часов, отводимых на аудиторные занятия.* Это повышает роль самостоятельной работы по языку, в том числе с использованием технических средств обучения. Основные же усилия преподавателя должны быть сосредоточены на приемах рационального объяснения трудных для усвоения

тем, проверке домашних заданий, корректировке результатов работы.

Овладение навыками устного общения в условиях дефицита учебных часов и большой загруженности студентов занятиями по профильным дисциплинам достаточно затруднительно. По этой причине основное внимание на занятиях уделяется письменной коммуникации: чтению текстов по специальности и научно-популярного характера и в ограниченном объеме общественно-политических текстов и художественной литературы. Большое внимание уделяется овладению приемами реферирования текстов, конспектированию и другим формам письменной коммуникации. По этой причине объем активного словаря устанавливается в пределах 1000 единиц.

Требования к уровню владения языком в различных видах речевой деятельности формулируются в программах следующим образом.

Ч т е н и е: 1) читать оригинальные тексты по специальности с частичной опорой на словарь (монографии, статьи в научных журналах); 2) извлекать из большого по объему материала информацию заданного содержания с изложением в устной и письменной формах.

Г о в о р е н и е: 1) строить монологическое высказывание с заранее заданным содержанием и неподготовленное монологическое высказывание различных типов (описание, повествование, рассуждение, доказательство и др.); 2) участвовать в дискуссии на научные, профессиональные и социокультурные темы.

П и с ь м о: 1) уметь составить деловой документ, передать содержание прочитанного текста в виде плана, конспекта, резюме; 2) уметь письменно оформить сообщение по предложенной теме.

А у д и р о в а н и е: 1) понимать содержание научных (учебных) текстов, предъявляемых при непосредственном общении и в виде звукозаписи; 2) уметь вычлнить основную информацию во время прослушивания текста.

Нефилологический профиль обеспечен учебными программами, методическими рекомендациями (Берман, 1970) и большим количеством учебных пособий, ориентирующих на практическое овладение языком в различных сферах общения (Language for Special Purpose).

6. Курсовой профиль

Популярность курсовой формы обучения объясняется интенсивным характером занятий и их результативностью, тесной связью обучения языку с усвоением информации страноведческого характера, ориентацией обучения на интересы учащихся и их способности. Курсы имеют различную продолжительность обучения (от нескольких месяцев) и ориентированы на различный уровень подготовки учащихся. Занятия носят либо комплексный характер (овладение языком в разных видах речевой деятельности), либо избирательный (формирование навыков и умений в устной или письменной речи). В связи с потребностями учащихся обучение может быть ориентировано на одну или несколько сфер общения (обиходно-бытовую, социокультурную, учебно-профессиональную, общественно-политическую) и отражать особенности языка повседневного либо делового общения.

Занятия в рамках курсового профиля носят, как правило, четко выраженный коммуникативный характер и предусматривают широкое использование элементов интенсивной методики. В условиях отсутствия речевой среды преподаватели стремятся к максимальному ее воссозданию на занятиях, для чего используются технические средства, ролевые игры, привлекаются для работы носители языка. Преобладание на занятиях устных форм работы – важная особенность обучения, представляющая особую привлекательность для учащихся, стремящихся к активному владению языком.

Эта форма работы получила реализацию в популярных в наши дни курсах и школах иностранных языков: «Deni's School» (реклама школы обещает достижение за 4–5 месяцев результатов, которые при традиционном обучении достигаются за 2–3 года), «Быстрый учитель», видеокурс «Intellect», предусматривающий использование видеозаписей и усвоение материала на подсознательном уровне, «Tom's house» (программа обучения английскому языку, ориентированная на овладение устной речью).

Для курсового обучения созданы специальные учебные пособия, в том числе популярные курсы при участии Н.А. Бонк (напр., Бонк, 1999).

7. Дистанционное обучение

Это распространенная во всем мире форма организации учебного процесса на расстоянии, предусматривающая самостоятельное прохождение учащимися учебных курсов в рамках разных профилей обучения, выполнение контрольных заданий, очную (заочную) оценку результатов обучения.

Широкую популярность получили специальные языковые курсы, рассчитанные на дистанционное (заочное) обучение, например Европейская школа корреспондентского обучения (ЕШКО).

Дистанционное обучение за последние годы получило новое содержание в связи с использованием компьютерных телекоммуникационных сетей (например Интернета). Главной особенностью дистанционного обучения иностранным языкам является опосредствованный характер телеобщения между учеником и учителем. В настоящее время разработан ряд курсов, рассчитанных на разные контингенты учащихся. Такие курсы используются для самостоятельного индивидуального обучения и для работы под руководством преподавателя. Во втором случае преподаватель проводит консультации, а общение преподавателя с учащимся проводится с помощью электронной почты и телеконференций. Образцы программ, входящих в систему обучения CALL (Computer-Assisted Language Learning), приводятся в книге О.П. Крюковой (1998), пособия А.В. Хуторского (2000).

Наиболее перспективным направлением использования компьютерных технологий является применение интерактивных учебных курсов, которые предусматривают активное взаимодействие всех участников обучения, наличие обратной связи между преподавателем и обучаемыми, использование интерактивных средств обучения – лазерных дисков, сетевых информационных систем типа World Wide Web (Дистанционное обучение..., 1998).

Дистанционное обучение имеет большие перспективы, так как позволяет использовать мировые культурные и образовательные ценности, накопленные в глобальной сети Интернет, и возможности учиться под руководством лучших педагогов на основе единого информационно-образовательного пространства. Особую эффективность эта форма обучения представляет для

студентов-заочников и в системе повышения квалификации. Этому способствует наличие компьютерных классов во многих школах России и учреждениях системы образования, подключенных к Интернету.

Резюме

Профиль обучения относится к числу базисных категорий методики. Это понятие используется для обозначения типа обучения иностранному языку, характеризующего особенности организации учебного процесса в данном учебном заведении. Занятия в рамках того или иного профиля должны отражать потребности учащихся в иностранном языке с учетом их будущей специальности или профессиональной ориентации. В методической литературе получили научное обоснование следующие профили обучения: дошкольный, школьный, нефилологический, филологический, курсовой, дистанционное обучение. Показателем сформированности профиля применительно к обучению языку следует считать наличие Государственного образовательного стандарта, программы, учебных пособий и методик преподавания языка в рамках данного профиля. Профиль обучения определяет оптимальные условия для функционирования системы обучения иностранному языку, включающей цели и задачи обучения, содержание, методы, принципы, средства, процесс, организационные формы обучения.

Школьный профиль обеспечивает овладение иностранным языком на базовом и пороговом уровнях, дает возможность практического пользования языком в элементарных стандартных ситуациях общения и создает прочную базу для последующего обучения в вузе.

Филологический профиль позволяет обеспечить свободное владение языком в границах, близких к уровню носителей языка, и возможность профессиональной деятельности в качестве преподавателя, переводчика, специалиста-филолога.

В рамках нефилологического профиля обеспечивается владение языком в сфере профессионального и делового общения с преобладанием возможностей письменной коммуникации (чтение, письмо).

Курсовой профиль при всем многообразии форм обучения в первую очередь ориентирован на обучение языку как средству общения в сжатые временные сроки. Успешность работы в рамках этого профиля во многом зависит от использования современных методов и технологий обучения.

Дистанционное обучение обеспечивает овладение языком на расстоянии, без непосредственного общения с преподавателем. Внедрение в учебный процесс современных компьютерных технологий предполагает большую эффективность и перспективность этой формы обучения, которую можно рассматривать как наиболее перспективное направление в использовании мировых культурных и образовательных ценностей в процессе овладения иностранным языком.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Дайте определение понятия профиль обучения. Почему это понятие относится к числу базисных категорий методики?

2. Какие профили обучения вам известны? Каковы методические основания для выделения разных профилей?

3. Охарактеризуйте содержание школьного профиля обучения. Какие цели обучения достигаются в рамках этого профиля на пороговом уровне?

4. На занятиях по иностранным языкам имеют место аспектное и комплексное обучение. Как вы прокомментируете следующее утверждение известных методистов, обобщающих опыт преподавания языка в условиях филологического профиля (в Московском Гос. лингвистическом университете): «Принципиально допуская возможность комплексного преподавания, мы считаем, что в языковых вузах и на факультетах иностранных языков обучение иностранному языку должно быть аспектным, так как оно обеспечивает правильную организацию учебного процесса» (Бородулина, Минина, 1968. С. 32)?

Глава 7

ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ЯЗЫКУ

1. Подход к обучению как методическая категория

Термин *подход к обучению* (англ. *approach* – подход, подступ) был введен в научный обиход английским методистом А. Энтони (1963) для обозначения исходных положений, которыми пользуется исследователь относительно природы языка и способов овладения им. Будучи компонентом системы обучения языку, подход выступает в качестве самой общей методологической основы обучения, характеризуя существующие точки зрения на предмет обучения (язык) и возможности овладения им в процессе обучения. По мнению методистов, подход к обучению представляет собой точку зрения на сущность предмета, которому надо обучать (Вятютнев, 1984), используется как самая общая методологическая основа исследования в конкретной области знаний (Бим, 1988), определяет деятельность исследователя, направленную на изучение того или иного явления (Скалкин, 1981).

В методике преподавания языков не существует единой классификации подходов к обучению. Так, М.В. Ляховицкий (1981) называет четыре общих подхода, определяемых им с позиции психологии овладения языком:

- 1) *бихевиористский* – овладение языком путем образования речевых автоматизмов в ответ на предъявляемые стимулы;
- 2) *индуктивно-сознательный* – овладение языком в результате наблюдения над речевыми образцами, что приводит к овладению языковыми правилами и способами их употребления в речи;
- 3) *познавательный (когнитивный)* – сознательное овладение языком в последовательности от знаний в виде правил и инст-

рукций к речевыми навыкам и умениям на основе усвоенных знаний;

4) *интегрированный* – органическое соединение в ходе занятий сознательных и подсознательных компонентов в процессе обучения, что проявляется в параллельном овладении знаниями и речевыми навыками и умениями.

Попытка классифицировать подходы на основе учета большего числа факторов, в том числе и лингвистических, была предпринята М.Н. Вятютневым, который выделял и использовал шесть подходов для классификации современных методов обучения: грамматический, прямой, бихевиористский, чтения, коллективный, коммуникативно-индивидуализированный.

Если проанализировать существующие подходы к обучению языку, то нетрудно заметить, что основанием для их выделения является либо *объект обучения* (язык, речь, речевая деятельность), либо *способ обучения* (прямой, сознательный, деятельностный).

2. Подходы с точки зрения объекта обучения

При характеристике подходов к обучению с точки зрения объекта обучения можно говорить о языковом, речевом, речедетельностном подходах.

Для *языкового* подхода характерна ориентация занятий на овладение языком как системой, состоящей из единиц языка разного уровня и правил их построения и использования в общении. Перевод при таком подходе используется в качестве основного источника обучения, которое строится на основе изучения моделей предложений, выступающих в качестве речевых образцов для образования по аналогии однотипных фраз, что ведёт к формированию механизмов структурного оформления речи. Для закрепления введенных образцов используются тренировочные (языковые) упражнения. Обобщающие же сведения лексико-грамматического характера даются в виде правил и инструкций с использованием наглядных схем и пояснений на родном языке учащихся. Текст при языковом подходе и вербальные средства наглядности являются главным источником учебной информации и средством ее усвоения. Этот подход к обучению получил

реализацию в рамках переводно-грамматического метода и в учебных пособиях, реализующих концепцию метода. В то же время преподавателями признавались недостатки такого подхода, выразившиеся при хорошем знании учащимися системы изучаемого языка в недостаточном владении языком как средством общения, что требовало «доучивания» на различных разговорных курсах.

Речевой подход, возникший как реакция на недостатки языкового подхода, ориентирует преподавателя на обучение речи как способу формирования и формулирования мыслей с помощью усвоенных единиц языка в процессе общения. Возникнув на пороге XX столетия и положив начало господству беспередводных методов обучения, речевой подход получил воплощение в рамках прямого и натурального методов и их современных модификаций в виде аудиовизуального и аудиолингвального методов обучения. Научные основы такого подхода связаны с именами выдающихся методистов – М. Берлица (Германия), Ф. Гуэна, П. Ривана (Франция), Г. Суита (Англия), Ч. Фриза и Р. Ладо (США), П. Губерины (Югославия). Обучение языку при таком подходе строится на основе речевых образцов, отражающих содержание актуальных для обучающихся сфер, тем и ситуаций общения. На начальном этапе учащиеся овладевают речевыми образцами, характерными для бытовой сферы общения и обеспечивающими возможность реализации элементарных коммуникативных намерений в таких местах общения, как магазин, столовая, почта, библиотека, школа, поликлиника и др.

При *речедетельностном* подходе в качестве объекта обучения выступает речевая деятельность – как процесс приема и передачи информации, обусловленный ситуацией общения и опосредствованный системой языка. Названный подход можно рассматривать как попытку развития и совершенствования речевого подхода с позиции психологической теории деятельности и коммуникативной лингвистики. Речедетельностный подход был реализован в концепции сознательно-практического (Б.В. Беляев) и коммуникативного (Е.И. Пассов) методов обучения и получил воплощение в ряде курсов языка (напр., Клементьева и др., 1988).

3. Подходы с точки зрения способа обучения

С точки зрения способа обучения языку речь может идти о прямом, сознательном, деятельностном подходах к обучению.

Прямой (или *интуитивный*) подход предполагает овладение языком путем слушания и интуитивного усвоения единиц языка при исключении родного языка из системы обучения. При этом считается, что учащиеся в процессе занятий повторяют путь овладения родным языком, который носит неосознанный и подражательный характер. Этот подход к обучению базируется на бихевиористской теории учения (англ. behaviour – поведение), возникшей в конце XIX в. (ее основоположником считается американский психолог Э. Торндайк) и долгие годы считавшейся ведущим направлением в психологии. Согласно этой теории, процесс учения заключается в установлении связи между стимулами и реакциями на них и упрочении этих связей. В основе же владения языком лежат навыки, формируемые в результате многократного повторения предъявляемых стимулов. Несмотря на существующую критику бихевиоризма за игнорирование его представителями социальной природы психики и, как следствие этого, огрубление и примитивизацию поведения человека, идеи бихевиоризма получили широкое распространение в формировании различных теорий обучения и были использованы для психологического обоснования ряда популярных методов обучения, в том числе прямого, натурального, аудиовизуального, аудиолингвального, а также одного из направлений программированного обучения, разработанного в 1960-е гг. представителем американского бихевиоризма Б.Ф. Скиннером. Критика же в адрес прямого подхода, базирующегося на идеях бихевиоризма, обычно связана с имеющимся в рамках этого подхода преувеличением роли интуитивного начала над сознательным в процессе обучения и той роли, которая отводится схеме «стимул–реакция», согласно которой неоправданно большое значение придается тренировочным упражнениям, рассчитанным на механическое выполнение.

Сознательный (или *когнитивный*) подход к обучению (англ. cognition – знание, познание) возник как реакция на прямой подход с его установкой на интуитивное овладение языком и предполагает осознание, понимание учащимися единиц языка (для

чего даются соответствующие пояснения) и формирование способности объяснять выбор и употребление таких единиц в процессе общения. В противоположность принципу интуитивизма, характерному для прямого подхода, при сознательном подходе ведущим принципом обучения считается принцип сознательности.

Основоположником когнитивной теории обучения, положенной в основу сознательного подхода, является американский психолог Дж. Брунер, который в книге «Психология познания» (М., 1977) обосновал три процесса, имеющих место при овладении любым предметом, в том числе и языком: 1) получение новой информации в виде знаний; 2) закрепление приобретенных знаний, их расширение и применение при решении новых задач; 3) проверка адекватности применения сформированных знаний, навыков, умений некоторым исходным требованиям.

С позиции когнитивной теории обучения в рамках сознательного подхода методистами была обоснована теория стадийности развития навыков и умений, включающая четыре стадии усвоения материала: ознакомление—тренировка (закрепление)—применение (развитие)—контроль. Были предложены разнообразные виды упражнений, направленные на формирование речевых навыков, развитие речевых умений, контроль уровня владения языком.

Когнитивный подход получил методическую реализацию прежде всего в рамках сознательно-практического метода обучения (его психологические основы были разработаны Б.В. Беляевым, 1965) и в ряде курсов языка, предусматривающих овладение языком в результате сознательного усвоения практически необходимых для пользования языком знаний и формирования на их основе речевых навыков и умений.

Основа *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 при этом являются действия речевого и неречевого характера, имеющие свои мотивы, способ выполнения и результат.

В методике преподавания иностранных языков *деятельностный* подход получил свою интерпретацию в рамках коммуника-

тивно-деятельностного (лично-деятельностного) подхода к обучению, обоснование которого было предложено И.А. Зимней (1991) и получило развитие в работах И.Л. Бим (2002), а практическая реализация – в рамках коммуникативного и ряда интенсивных методов.

Суть такого подхода означает, что обучение языку носит деятельностный характер, поскольку реальное общение на занятиях осуществляется посредством речевой деятельности, с помощью которой участники общения стремятся решать реальные и воображаемые задачи. Средствами же осуществления такой деятельности являются задания трех видов:

1) ролевые игры, с помощью которых организуется учебное общение в соответствии с разработанным сюжетом, распределенными между учащимися ролями и межролевыми отношениями;

2) проблемные ситуации с использованием речемыслительных заданий, предусматривающих выполнение действий, основанных на критическом рассуждении, на предположении, на догадке, на интерпретации фактов, на умозаключении и др.;

3) свободное (спонтанное) общение, которое на занятиях имеет следующие особенности: его содержание не всегда предсказуемо, требуется активная мобилизация речемыслительных резервов и предшествующего речевого опыта, используются разнообразные коммуникативные стратегии, позволяющие передать содержание высказывания при недостаточной сформированности языковой базы. Материалом для заданий этого типа обычно являются ситуации реального общения.

Коммуникативно-деятельностный подход означает также, что в центре обучения находится обучающийся как субъект учебной деятельности, а система обучения предполагает максимальный учет индивидуально-психологических, возрастных и национальных особенностей личности обучаемого, а также его интересов. Деятельностный характер обучения предполагает организацию занятий как учебной деятельности, направленной на постановку и решение учащимися конкретных учебных задач с использованием перечисленных выше заданий. Объектом обучения с позиции названного подхода является речевая деятельность в таких ее видах, как слушание, говорение, чтение, письмо, перевод. Ком-

муникативно-деятельностный подход ориентирует занятия по языку на обучение общению, использование языка с целью обмена мыслями. Для этого основное внимание на уроке уделяется созданию и поддержанию у обучающихся потребности в общении и усвоению в процессе общения профессионально значимой и представляющей общекультурную ценность информации.

Названный подход реализует основные требования к современному учебному процессу: коммуникативное поведение преподавателя на уроке; использование заданий, воссоздающих ситуации общения реальной жизни и предполагающих выполнение учебных действий в рамках таких ситуаций; параллельное усвоение грамматической формы и ее функции в речи (это обстоятельство приводит к сокращению количества выполняемых на занятиях тренировочных упражнений и повышению роли упражнений речевой направленности); учет индивидуальных особенностей учащегося при ведущей роли его личностного аспекта, ситуативности процесса обучения, рассматриваемого и как способ стимулирования речевой деятельности, и как условия развития речевых умений.

Методическим содержанием коммуникативно-деятельностного подхода являются способы организации учебной деятельности, связанные в первую очередь с широким использованием коллективных форм работы, с решением проблемных задач, с сотрудничеством между преподавателем и учащимися.

Иногда такой подход понимается слишком узко – как использование на уроке различных ситуаций, представляющих интерес для учащихся. Между тем суть подхода сводится не столько к созданию условий, в которых учащимся предстоит действовать, сколько к самой деятельности в предлагаемых ситуациях.

Конечной целью обучения в рамках названного подхода является формирование и развитие коммуникативной компетенции, т.е. готовности и способности учащихся к речевому общению. Коммуникативная компетенция при этом формируется во всех видах речевой деятельности в их взаимодействии, а объем и уровень сформированности каждого вида речевой деятельности определяется Государственным образовательным стандартом и отражающими содержание стандарта программами.

Новейшими интерпретациями личностно-деятельностного подхода на занятиях по языку являются: в зарубежной методике – *центрированный на ученике* подход (student-centred approach), в отечественной – *обучение в сотрудничестве* (learning together).

Суть первого подхода заключается в максимальной передаче на занятиях инициативы самому учащемуся. Такой подход противопоставляется традиционному, когда учитель является главным действующим лицом в учебной деятельности обучающегося, обеспечивая передачу знаний и контроль за их усвоением. В рамках данного подхода центр обучения смещается на ученика, задача же учителя заключается в том, чтобы раскрыть личностный потенциал учащихся и помочь им в выборе стратегии овладения языком, в наибольшей степени отвечающей индивидуальным особенностям обучающегося.

Суть обучения в сотрудничестве сводится к созданию условий для активной совместной деятельности учащихся в разных учебных ситуациях. Обучение при таком подходе организуется в малых группах, состоящих из трех–четырех человек разного уровня подготовки по языку (сильный, средний, слабый); при выполнении одного задания в группе учащиеся ставятся в такие условия, при которых успех или неуспех одного из них отражается на результате всей группы. Оценка же за выполнение общего задания ставится одна на всю группу. Таким образом, каждый ученик отвечает не только за результаты своей работы (что характерно для традиционного обучения), но и за результат всей группы.

Как свидетельствует опыт преподавания (Полат, 2000), обучение в сотрудничестве позволяет значительно увеличить время речевой практики каждого ученика на уроке. Учитель же берет на себя роль организатора самостоятельной учебно-познавательной деятельности учащихся. Обучение в сотрудничестве позволяет акцентировать внимание на самостоятельном добывании учащимися информации, ее критическом осмыслении и усвоении. Большие возможности этого направления в обучении связаны с использованием глобальной сети Интернет.

Коммуникативно-деятельностный подход получил практическую реализацию в ряде учебных пособий (Пассов, 1989; Введение..., 1997; Вайсбурд, 2001).

4. Социокультурный подход

Такой подход к обучению языку предполагает в процессе занятий тесное взаимодействие языка и культуры его носителей. Результатом же обучения является формирование как коммуникативной, так и социокультурной компетенции, обеспечивающих использование языка в условиях определенного культурного контекста на основе диалога культур. Для социокультурного подхода в преподавании языка характерны две тенденции интерпретации фактов языка и культуры в учебных целях: 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. Такой тип знакомства с фактами культуры разрабатывается в рамках лингвострановедения и положен в основу лингвострановедческой теории слова (Верещагин, Костомаров, 1990).

В конце 1980-х гг. произошло смещение научных интересов в область культуры – предметом научного описания и изучения на занятиях по языку становится прежде всего культура носителей изучаемого языка – и была предложена новая парадигма исследования и практического применения таких исследований: культура – цель, язык – средство. Научный и методический 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 (Воробьев, 1997). В методическом плане это направление исследований наиболее последовательную реализацию получило в концепции коммуникативного иноязычного образования, разработанной под руководством Е.И. Пассова (2000) и воплощенной в комплексе учебников по русскому и иностранным языкам для средней школы. Эту концепцию можно рассматривать в качестве одного из вариантов социокультурного подхода к обучению. Суть же такого подхода сводится к следующим положениям.

1. Путь овладения языком является образовательным процессом, содержание которого – культура страны изучаемого языка.

Таким образом, иноязычная культура – это все то, что является источником иноязычного культурного образования в его четырех аспектах: познавательном, развивающем, воспитательном и учебном.

2. В *познавательном* плане основой обучения в рамках названного подхода является диалог культур как сопоставление фактов из области художественного творчества (идеи, темы, проблематика, нравственные и эстетические ценности, жанры, художественные способы выражения) и образа жизни носителей языка. Это направление изучения языка и культуры за последние годы особенно активно развивается в рамках новой научной дисциплины – сопоставительного лингвострановедения (Мамонтов, 2000).

3. В *воспитательном* плане при социокультурном подходе акцент делается на выявление общих нравственных ориентиров в жизни двух народов и существующих между ними различий.

4. Основная задача *развивающего* аспекта – формирование стойкой мотивации к изучению языка и иноязычной культуры в диалоге с родной.

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 интерференции, особенно ощутимой на начальном этапе обучения при усвоении звукового строя языка.

Резюме

Подход к обучению является базисной категорией методики, дающей представление о взглядах исследователя языка и преподающего его как на сам язык, так и на способы овладения им. Будучи компонентом системы обучения языку, подход выступает в качестве самой общей лингводидактической основы обучения и дает представление об избранной стратегии обучения, которая служит основанием для выбора методов и приемов преподавания языка.

В качестве основания для классификации подходов к обучению используются способы обучения языку (прямой, сознатель-

ный, деятельностный) либо объект обучения (язык, речь, речевая деятельность). Сближение признаков, характеризующих разные подходы, привело к обоснованию концепции коммуникативно-деятельностного (лично-деятельностного) подхода, который в современной методике рассматривается в качестве теоретической базы обучения языку. Для такого подхода характерны деятельностный характер обучения с ориентацией на овладение разными видами и формами речевого общения, максимальный учет индивидуальных особенностей и интересов учащихся, выступающих в качестве активного субъекта учебной деятельности. Современные варианты этого подхода реализуются в виде централизованного на учащемся обучении, обучении в сотрудничестве и концепции коммуникативного иноязычного образования, предусматривающей органическое соединение в процессе обучения факторов языка и культуры страны изучаемого языка. Результатом такого обучения является формирование коммуникативной и социокультурной компетенции в их единстве.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Что в методике понимается под термином подход к обучению?
2. Какие подходы к обучению вам известны и каковы основания для их выделения?
3. Охарактеризуйте коммуникативно-деятельностный подход к обучению. Назовите трудности, которые могут возникнуть при реализации этого подхода на занятиях.
4. Охарактеризуйте концепцию коммуникативного иноязычного образования. Прокомментируйте следующее утверждение Е.И. Пассова, одного из создателей этой концепции: «Иноязычное образование есть передача иноязычной культуры». Каким образом такая передача в рамках диалога культур может осуществляться на занятиях по практике языка?
5. Один из основоположников социокультурного подхода к изучению языков американский лингвист Э. Сепир следующим образом определял взаимодействие языка и культуры в жизни общества: «Культуру можно определить как то, что данное общество делает и думает. Язык же есть то, как думает. Содержание языка неразрывно связано с культурой» (Сепир, 1993). Прокомментируйте это утверждение с точки зрения существующих в методике подходов к интерпретации фактов культуры на занятиях по языку.

Глава 8

ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ОБУЧЕНИЯ

1. Понятие «цель обучения»

Цель обучения языку есть заранее планируемый результат деятельности по овладению языком, достигаемый с помощью различных приемов, методов и средств обучения.

Цели обучения определяются потребностями общества, заинтересованного в подготовке всесторонне образованного человека, хорошо владеющего избранной им специальностью. Они сформулированы в законе РФ «Об образовании» (1992), ориентирующем среднюю и высшую школы на подготовку обучаемого к интеграции в системы национальной и мировой культур.

Цели обучения должны соответствовать социальному заказу общества и одновременно быть реальными для достижения учащимися в конкретных условиях обучения. Будучи компонентом системы обучения, они оказывают воздействие на выбор содержания, методов, средств, организационных форм обучения, что дает основание относить цели к числу базисных категорий методики и одновременно к одному из ведущих компонентов системы обучения.

2. Виды целей обучения

В методике традиционно принято выделять следующие цели обучения: *практическую, общеобразовательную, воспитательную, развивающую*. В литературе последних лет речь идет еще об одной цели обучения – стратегической (глобальной), которая является отражением социального заказа общества по отношению к обучающимся.

Суть стратегической цели заключается в формировании в процессе обучения языку *вторичной языковой личности*, т.е. такого уровня владения языком, который присущ носителю языка (языковой личности) с точки зрения возможностей в процессе общения отражать средствами языка окружающую действительность (картину мира) и достигать определенных целей в этом мире. Термин *вторичная языковая личность* был введен в научный оборот Ю.Н. Карауловым (1987) и восходит к понятию *языковая личность*, впервые использованному В.В. Виноградовым (1930).

Если под языковой личностью подразумевается носитель языка, то под вторичной языковой личностью – владеющий языком, который для него является иностранным. В структуре вторичной языковой личности можно выделить три уровня: 1) вербально-семантический (знание системы языка и умение ею пользоваться в различных ситуациях общения); 2) когнитивный (знание понятий, идей, представлений, складывающихся в картину мира); 3) прагматический (возможность реализовать свои цели, мотивы, интересы, оценки в процессе речевой деятельности).

Таким образом, стратегическая цель обучения направлена на формирование у обучающихся черт вторичной языковой личности, а их сформированность позволяет участвовать в межкультурном общении на уровне носителя языка и повышать уровень такого общения как в процессе занятий с преподавателем, так и в процессе самоподготовки. Формы, способы и направления такого самосовершенствования заложены в документе, составленном Советом по культурному сотрудничеству Совета Европы, под названием «Европейский языковой портфель» (Страсбург, 1997). Этот документ предлагает каждому желающему зафиксировать по определенной форме свой опыт в изучении языка и достигнутый уровень владения языком (что важно, например, при приеме на работу или определении формы повышения квалификации), а также: а) стимулирует и укрепляет желание изучать языки в течение всей жизни; б) облегчает планирование учебного процесса, контроль за ним и оценку уровня владения языком как самим обучающимся, так и всеми заинтересованными в этом лицами.

Сказанное позволяет рассматривать стратегическую цель обучения в качестве ведущей в парадигме целей обучения, к которой относятся практическая, общеобразовательная, воспитательная, развивающая.

Следует заметить, что на протяжении развития методики вопрос о том, какая цель обучения является ведущей, решался неоднозначно. Так, в XVIII–начале XIX в. 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. Характерно в этой связи высказывание К.Д. Ушинского: «Главной целью изучения каждого иностранного языка должно быть знакомство с литературой, потом умственная гимнастика и, наконец, уже если возможно, практическое овладение изучаемым языком» (Ушинский, 1954. С. 553).

Как видно из этого высказывания выдающегося русского педагога, он, как и многие его современники, цель обучения иностранному языку видел прежде всего в образовании и развитии учащихся средствами изучаемого языка.

Во второй половине XIX в. в связи с возросшими потребностями в практическом владении иностранным языком в качестве ведущей выдвигается практическая цель обучения, которая сохраняет свое главенствующее значение и в наши дни. Выдвижение практической цели в качестве ведущей объясняется и спецификой предмета «Иностранный язык». Назначение этого предмета – овладение новым языковым кодом, который используется в качестве средства выражения мыслей, т.е. в процессе речевой деятельности. Поэтому усилия преподавателей в первую очередь должны быть направлены на формирование такой системы коммуникативной деятельности, которая позволяет пользоваться языком в различных ситуациях общения.

Ведущее положение практической цели в XX столетии способствовало пересмотру системы обучения языку в целом: широкое распространение получили подходы к обучению, наиболее успешно обеспечивающие достижение этой цели (прямой, ком-

муникативно-деятельностный), а также методы обучения, реализующие такие подходы (коммуникативный, интенсивный). Это нашло отражение и в отборе учебных материалов, и в системе упражнений, направленных на их усвоение, и в создании новых типов учебников (коммуникативных) и пособий (аудиовизуальных).

В методической литературе последних лет, однако, все чаще утверждается мысль о равноправии всех целей обучения в учебном процессе, так как «неравноправное» отношение к различным целям приводит к глобализации речевого компонента в системе обучения в ущерб другим сторонам обучения (см.: Гальскова, 2000. С. 59). Это утверждение, не лишённое некоторых оснований, и привело, в частности, к пересмотру специальности 13.00.02 и внесению в ее название нового содержания: «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)».

Рассмотрим подробнее цели обучения на занятиях.

3. Практическая цель

Реализация этой цели предполагает овладение учащимися языком как средством общения, а также формирование ряда общеучебных умений (таких, как умение работать с книгой, логично и последовательно излагать свои мысли, делать учебные записи, пользоваться современными технологиями обучения), обеспечивающих эффективность овладения языком в заданных параметрах. Таким образом, практическая цель в современной методике понимается шире, нежели только способность к коммуникации, приобретаемой в процессе обучения (часто практическая и коммуникативная цели рассматривались как синонимичные понятия). Она включает также знания, навыки и умения технологического характера, обеспечивающие и стимулирующие процесс овладения языком.

Однако это достаточно широкое понимание цели дифференцируется в зависимости от конкретных условий обучения языку. Так возникают проблема уровня практического владения языком и необходимость выделять промежуточные и конечные цели обучения по каждому виду речевой деятельности и аспекту языка в рамках каждого этапа и профиля обучения.

На занятиях со студентами-филологами в качестве конечной цели выдвигается свободное владение языком в его устной и

письменной формах в границах, близких к уровню владения языком его носителями, приобретение знаний о системе языка и умений пользоваться такими знаниями в будущей профессиональной деятельности. При этом профессиональная деятельность преподавателя и переводчика предъявляет более высокие требования к уровню владения языком в сравнении с другими категориями филологов (редактор, журналист, лингвист, специалист по межкультурному общению).

На начальном этапе в условиях школьного обучения ставится цель овладения учащимися основами языка на пороговом уровне и подготовки к поступлению в российский вуз.

На занятиях со студентами-нефилологами язык усваивается в объеме, необходимом для получения образования по профилю вуза. Еще более ограниченный характер целей обучения имеет место в работе на краткосрочных курсах, где внимание преимущественно уделяется формированию навыков и умений устной речи на тщательно отобранном лексико-грамматическом материале в рамках ограниченного круга тем и сфер общения (в основном обиходно-бытовой и социально-культурной).

Реализация практической цели в условиях средней школы имеет особенности, которые отражают главную задачу школы – дать общее начальное образование и тем самым заложить фундамент для получения специальности. Цель обучения иностранному языку в школе – обеспечить допрофессиональный уровень владения языком, позволяющий в дальнейшем доучивание в соответствии с потребностями человека. Этот уровень определяется как пороговый и в соответствии с Государственным стандартом по иностранным языкам (1998) предусматривает овладение учащимися всеми видами речевой деятельности. При этом уровень обученности школьников в области чтения может быть выше по сравнению с другими видами речевой деятельности (продвинутая коммуникативная компетенция) по причине его наибольшей доступности, в то время как в говорении, восприятии речи на слух и письме достигается уровень элементарной коммуникативной компетенции, предусматривающей возможность общения в ограниченном числе стандартных ситуаций.

Таким образом, под основами практического владения языком в средней школе, а если шире, то в рамках довузовских форм обучения, понимается ограниченный, но коммуникативно доста-

точный уровень, обеспечивающий несложное по содержанию и языковому оформлению общение в пределах лексических и грамматических минимумов, тем и ситуаций общения, зафиксированных требованиями к элементарному (уровень выживания), допороговому (базовому) и пороговому уровням владения языком. Важно подчеркнуть, что овладение основами языка должно быть достаточно прочным и стабильным, что обеспечивает успех дальнейшего совершенствования в языке (в том числе и в процессе самообучения).

Преподаватель должен иметь четкое представление о промежуточной и конечной целях обучения (они перечислены в соответствующих программах), что определяет выбор методов, приемов и средств обучения, обеспечивающих достижение поставленных целей.

Из сказанного видно, что практическая цель обучения имеет разное содержательное выражение и разные уровни реализации в зависимости от этапа и профиля обучения. Цели обучения могут быть *избирательными* (овладение одним из видов речевой деятельности) и *комплексными* (овладение средствами языка и видами речевой деятельности в разных видах и формах). Избирательные цели обучения характерны для занятий на языковых курсах, когда программа занятий строится с учетом интересов и потребностей учащихся, а комплексные – для условий пролонгированного обучения, характерного для занятий в средней и высшей школах.

При характеристике целей обучения следует разграничивать понятия *цель обучения* и *задача обучения*. Задачи обучения – это объективное отражение целей обучения применительно к конкретному этапу и условиям занятий. В рамках одной и той же цели могут решаться разные задачи обучения. Они формулируются в виде перечня знаний, навыков, умений, реализуемых в рамках сфер, тем, ситуаций, тактик общения и направленных на достижение поставленных целей. При этом важно, чтобы задачи были адекватны целям обучения. Так, в рамках реализации практической цели ее задачами могут быть развитие навыков и умений устной и письменной речи, формирование одного из видов компетенции, овладение приемами переводческой деятельности и др. Трудности в работе преподавателя часто вызываются тем, что он

не всегда достаточно четко может определить и довести до учащихся задачи, решаемые на уроке, что снижает эффективность занятий.

В рамках практической цели в качестве задач обучения выделяются предметные, языковые, речевые, общеучебные, социокультурные, профессиональные.

Предметные задачи. Включают предметное содержание, которое с помощью языкового и речевого материала может быть передано в процессе общения. Сюда входят сферы, темы, ситуации общения, коммуникативные интенции, составляющие основу планируемого речевого акта.

В качестве *сфер общения* выделяются: а) социально-бытовая (возможность удовлетворения личных и бытовых потребностей); б) учебная (удовлетворение потребностей в процессе учебной деятельности); в) профессионально-производственная (удовлетворение потребностей в процессе профессиональной деятельности); г) социально-культурная (удовлетворение эстетических и познавательных потребностей при восприятии и обсуждении произведений литературы и искусства, посещении музеев, отправлении религиозных обрядов и др.); д) официально-деловая (имеет место при решении социально-нравственных вопросов в процессе общения с представителями администрации, государственных учреждений).

В *темы общения* входят: а) темы, актуальные для говорящего в сфере его личных интересов и межличностных отношений (человек и его личная жизнь, работа, профессия, образование, воспитание, свободное время, увлечения); б) темы социально-культурного характера (человек и общество, человек и политика, человек и наука, человек и искусство, человек и экономика); в) темы общегуманной проблематики (человек и природа, духовное развитие человека, освоение космоса); г) темы профессиональной направленности (ученик как субъект учебной деятельности, педагог как субъект педагогической деятельности, педагогическая деятельность в разных образовательных системах, современные технологии обучения).

Коммуникативные интенции. Намерения, в рамках которых говорящий предполагает реализовать свой речевой акт. Интенция (лат. *intentio* – стремление) – это направленность сознания, мыш-

ления на какой-либо предмет, в основе которого лежит желание, замысел. В качестве интенций выделяются: а) контактоустанавливающие (желание вступить в коммуникацию, поддержать (завершить) беседу, привлечь внимание, представиться, поблагодарить, пригласить, извиниться и др.); б) регулирующие (стремление побуждать собеседника к совершению действия, выразить просьбу (пожелание, согласие), реагировать на побуждение и др.); в) информативные (запрашивать и сообщать об условиях (целях, причинах), расспрашивать, уточнять и др.).

Языковые задачи. Их решение предполагает овладение учащимся набором предусмотренных программой языковых единиц и формирование на этой основе знаний и фонетических, лексических, грамматических навыков, обеспечивающих возможность пользоваться языком как средством общения. Уровень опытного пользователя предполагает владение учащимися фонетическими и ритмико-интонационными нормами изучаемого языка, его графической, орфографической, словообразовательной системами, морфологией, синтаксисом, лексическим минимумом в пределах до 7 тыс. единиц. Для базового уровня учащихся средней школы (9 класс) лексическая сторона речи определяется в 2300 слов для рецептивного усвоения, из которых 800 предназначаются для продуктивного усвоения. Пороговый уровень учащихся средней школы (11 класс) определяется в пределах 3000 слов.

Речевые задачи. Реализуются в процессе формирования и развития коммуникативных умений на основе языковых и социокультурных знаний и навыков в рамках предметного содержания речи (сфер, ситуаций и тем общения). Представим решаемые в ходе обучения речевые задачи по видам речевой деятельности, определяющим содержание формируемой коммуникативной и социокультурной компетенции у опытного пользователя.

Аудирование. Умение понимать содержание, коммуникативные намерения и эмоционально-экспрессивные особенности речи говорящего, предъявляемой однократно, в среднем темпе носителя языка (220–250 слов/мин) при объеме пассивного словаря до 7 тыс. слов. Слушающий должен уметь отличать правильное произношение от неправильного, догадываться по контексту о значении незнакомых слов (их количество не должно превышать

10% от общего количества и они не должны быть опорными) и различать на слух смысловые оттенки близких по значению слов. Монологический текст может относиться к разным коммуникативным типам речи (описание, сообщение, рассказ, рассуждение) и к разным сферам общения. Диалогический текст включает разные типы диалога (интервью, обмен мнениями и т.п.). При восприятии на слух аутентичного текста (прогноз погоды, реклама, объявление и т.д.) учащийся должен уметь выделить его основную мысль.

Говорение. Умение достигать цели коммуникации, организуя свою речь в форме диалога и монолога с использованием разных видов речевого сообщения (описание, рассуждение, сообщение) в русле разных сфер и тем общения и разных стилистических средств, адекватных ситуации общения при объеме активного словаря в пределах 3,5 тыс. единиц. Говорящий должен правильно употреблять формы речевого этикета, ставить логическое ударение, точно интонировать фразу.

Чтение. Умение понимать содержание любого аутентичного текста (без словаря либо с минимальным обращением к словарю) из разных сфер общения, при этом пользоваться разными видами чтения: просмотровым, изучающим, ознакомительным, поисковым. Скорость при изучающем чтении 90–100 слов/мин, при ознакомительном – 350–400 слов/мин. Учащийся должен продемонстрировать: а) понимание общего содержания текста и главного в нем после однократного прочтения текста; б) умение ориентироваться в структуре текста (видеть деление на абзацы, находить в тексте реплики персонажей, выявлять позицию автора, извлекать новую для себя информацию, вычленять выразительные и изобразительные средства создания художественного образа); в) определять жанр произведения; г) догадываться по контексту о значении неизвестных единиц языка.

Письмо. Умение создавать собственные тексты разных жанров (план, тезисы, конспект, аннотация, резюме, реферат, заявление, изложение, сочинение), относящиеся к разным сферам общения, при этом использовать приемы описания, повествования, рассуждения, доказательства. Созданные обучающимся произведения должны также демонстрировать умение писать под диктовку, передавать своими словами содержание прослушанного, а также находить и исправлять ошибки.

Общеучебные задачи. Решаются в ходе приобретения умений работать с книгой, словарем, техническими средствами, делать учебные записи, логично и последовательно строить высказывание, использовать перевод.

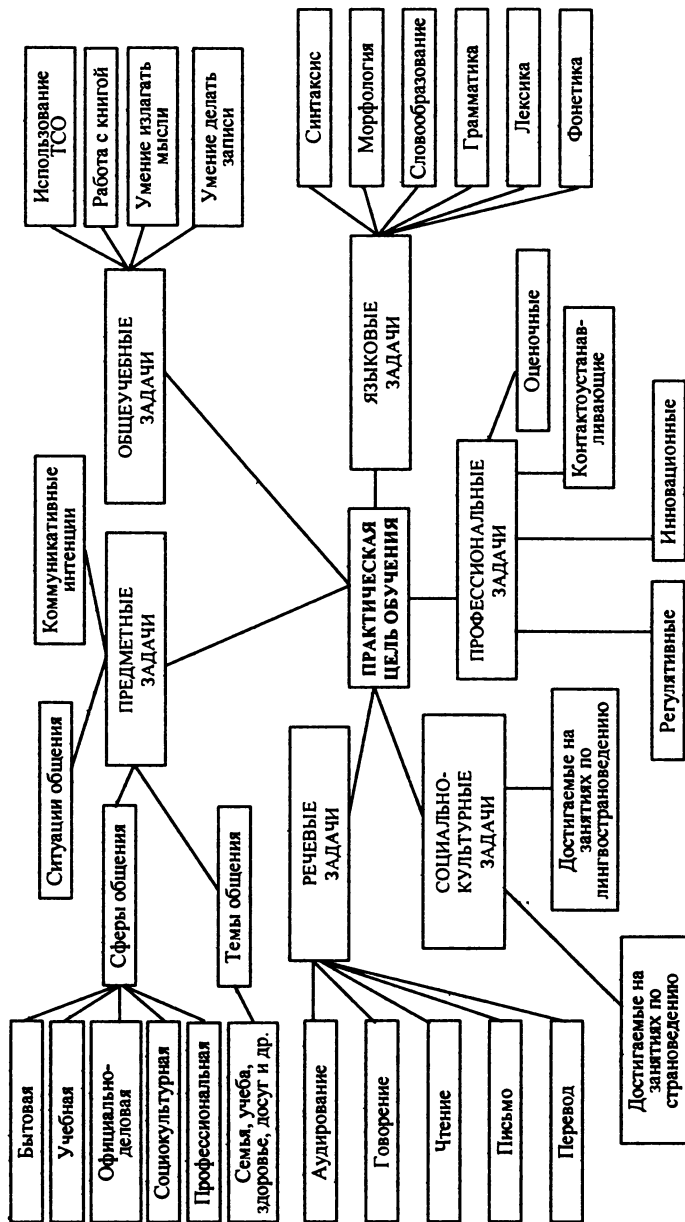
Социокультурные задачи. Достигаются в процессе приобретения страноведческих и лингвострановедческих знаний, навыков, умений, составляющих основу социокультурной компетенции.

Профессиональные задачи. Их достижение в рамках школьного курса языка связано с приобретением знаний и развитием навыков и умений, полезных для выбора школьниками будущей профессиональной деятельности. Такие задачи решаются в процессе чтения и обсуждения текстов профильной направленности, при подготовке рефератов. В старших классах иностранный язык может быть ориентирован на гуманитарный либо естественнонаучный профиль с увеличением количества учебных часов. Суммированное представление о практической цели и задачах обучения показано на рис. 8.1.

4. Общеобразовательная цель

Эта цель обучения предполагает использование изучаемого языка для повышения общей культуры учащихся, расширения их кругозора, знаний о стране изучаемого языка и – посредством языка – об окружающем мире в целом. Общеобразовательная цель обучения достигается в процессе анализа используемых на занятиях текстов, бесед с учащимися, обсуждения актуальных проблем, при просмотре видеофильмов и др. При реализации этой цели улучшается практическое владение не только изучаемым, но и родным языком в результате сопоставления систем двух языков и существующих в них 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).

Достижение общеобразовательной цели предусматривает приобретение учащимися страноведческих и лингвострановедческих знаний.



Р и с. 8.1. ПРАКТИЧЕСКАЯ ЦЕЛЬ И ЗАДАЧИ ОБУЧЕНИЯ

Страноведческие знания включают сведения о стране изучаемого языка, в них входит информация о географических и природных условиях страны изучаемого языка, его государственном устройстве, культуре и ее вкладе в мировую культуру, образовательных учреждениях, праздниках, знаменательных датах и др.

Лингвострановедческие знания включают сведения о национально-культурной специфике речевого общения носителя языка, содержащиеся в своем составе безэквивалентную лексику, фоновые знания, имена собственные, пословицы, поговорки, фразеологизмы, названия предметов и явлений традиционного и нового быта, особенности поведения и этикета, которые на занятиях по языку рассматриваются с точки зрения отражения в них культуры, национально-психологических особенностей, опыта людей, говорящих на данном языке. При этом расширяется лингвистический кругозор учащихся. Подобные знания создают благоприятные возможности для лучшего понимания родного языка и участия в диалоге двух культур – родной и иностранной.

5. Воспитательная цель

Эта цель обучения реализуется через отношение обучающегося к языку и культуре его носителей и предполагает решение задач, обеспечивающих формирование: а) уважительного и доброжелательного отношения к народу, язык которого стал предметом изучения; б) системы моральных ценностей и оценочно-эмоционального отношения к миру; в) положительного отношения к языку, культуре народа, говорящего на этом языке, отношения, способствующего развитию взаимопонимания, толерантности; г) понимания важности изучения иностранного языка и потребности пользоваться им как средством общения в условиях международного сотрудничества; д) чувства справедливости, осознанного отношения к нравственным поступкам и действиям людей, желания разобраться в возникшей ситуации, сделать правильный нравственный выбор.

К сожалению, в силу различных причин исторического и идеологического характера эта воспитательная работа иногда приводила к искаженному представлению о носителях изучаемого языка и его культуре, ставших объектом соизучения на занятиях. Такое представление о языковой личности и ее национальной культуре редко, но еще встречается в отдельных текстах и учебных материалах.

Формирование активной жизненной позиции рассматривается в качестве важной задачи, решаемой в ходе учебно-воспитательной работы. Преподаватель при этом стремится выработать у учащихся чувство ответственности, уважение к окружающим людям, добросовестное отношение к труду. Воспитательная цель реализуется в процессе чтения и обсуждения текстов, во время бесед, встреч с носителями языка, экскурсий. Ее характер и содержание должны строиться с учетом возрастных особенностей учащихся, их интересов, уровня владения языком.

6. Развивающая цель

Проявляется в деятельности преподавателя, направленной на развитие языковых способностей учащихся, культуры речевого поведения, общеучебных умений, интереса к изучению языка, таких свойств личности, как устойчивые положительные эмоции, волевые качества, память и др. В процессе развития личности средствами изучаемого языка предполагается решение задач, способствующих формированию: а) механизма языковой догадки и умения переноса сформированных знаний и навыков в новую ситуацию на основе проблемно-поисковой деятельности; б) языковых и речевых способностей к овладению языком (способность к догадке, к различению, к имитации, к логичности изложения, чувство языка, компенсаторские способности и др.); в) способности и готовности вступать в иноязычное общение, потребности в дальнейшем самообразовании в изучаемом языке; г) мотивации к дальнейшему овладению культурой страны, язык которой изучается, и ее языком как частью данной культуры; д) психических функций, связанных с речевой деятельностью (видов восприятия, памяти, устойчивого произвольного внимания, словесно-логического мышления); е) эмоционально-волевой сферы (устойчивых положительных эмоций, активности личности, готовности преодолевать трудности, настойчивости в достижении поставленной цели, трудолюбия, любознательности, стремления к самовыражению).

Наиболее благоприятные условия для реализации всех целей обучения имеют место при организации занятий в условиях языковой среды, что позволяет максимально использовать метод показа и непосредственного общения учащихся с носителями языка. Единство целей обучения позволяет избежать односторонности в обучении, когда одни цели, например практическая, дости-

гаются в отрыве от других целей обучения. Важно также, чтобы цели обучения осознавались учащимися и были им понятны. Если цели станут мотивами учебной деятельности учащихся и будут восприниматься ими как лично значимые, роль обучающегося как объекта обучения может измениться: он станет субъектом деятельности по овладению языком, что положительно скажется на результатах обучения.

Взаимодействие целей и задач обучения на занятиях по языку показано на рис. 8.2.



Рис. 8.2. ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Резюме

Цели обучения языку относятся к числу базисных компонентов системы обучения. Будучи выражением заранее планируемых результатов учебной деятельности, они формируются под влиянием среды и оказывают влияние на выбор содержания, форм, методов, средств обучения. Цели обучения представляют собой отражение объективных потребностей общества во владении его членами иностранными языками в тот или иной исторический период его развития.

Принято выделять стратегическую, практическую, общеобразовательную, воспитательную, развивающую цели обучения. В качестве ведущей на современном этапе развития методики рассматривается практическая цель, что отражает потребности общества в обучении и овладении языком как средством общения. В то же время принято говорить о равнозначности целей обучения в процессе овладения языком.

Цели обучения реализуются в виде задач обучения, являющихся конкретизацией содержания цели применительно к этапу и условиям обучения. Все цели обучения находятся в тесном взаимодействии друг с другом и направлены на практическое овладение средствами общения и деятельностью общения в ее рецептивных и продуктивных видах в границах уровней, определяемых Государственным образовательным стандартом и составленными на его основе программами.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Дайте определение понятия *цель обучения*. В чем заключаются различия между целями обучения и задачами обучения?
2. Что такое стратегическая цель обучения? Какое содержание вкладывается в это понятие?
3. Охарактеризуйте задачи обучения, которые должны быть решены в рамках практической цели на занятиях по иностранному языку в средней школе.
4. С помощью каких средств обучения лучше всего достигаются общеобразовательная и воспитательная цели обучения?
5. Прокомментируйте утверждение о том, что изучение иностранного языка вносит вклад в развитие логического мышления учащегося, а также способствует более глубокому познанию своего родного языка.
6. Как вы прокомментируете следующую заметку «рассерженного» читателя, опубликованную в газете «Известия» (16.02.2000) под названием «Охаива-

ем мир по-английски», в свете вашего представления о реализации на занятиях по языку общеобразовательной и воспитательной целей обучения? В заметке говорится о тексте, посвященном Лондону, из учебника английского языка под ред. И.Н. Верещагиной и О.В. Афанасьевой «Английский язык» для учащихся 4 класса (М., 1999). Перевод текста, сделанный автором заметки, выглядит следующим образом: «С приходом железных дорог Лондон становился богаче и богаче, но он не становился лучше. Город стал темным и грязным, и люди жили в скверных домах. В Лондоне еще много бедных людей и грязных мест...». Вот как выглядит комментарий этого текста автором заметки: «Наверно, не очень приятно лондонцам читать такое о своем городе... Так и веет лживой советской пропагандой, вдобавок адресованной детям!»

7. В документе «Европейский языковой портфель» формируемые 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 практике языка?

Глава 9

СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ

1. Структура

Под содержанием обучения понимается все то, чему преподаватель должен научить, а учащиеся научиться в процессе обучения. При этом существуют значительные различия в содержании обучения языку и другим, неязыковым дисциплинам.

Язык, как известно, занимает промежуточное место между дисциплинами, формирующими знания основ наук (физика, химия и др.), и предметами, обучающими различным видам деятельности (спорт, пение, рисование), так как для практического использования языка нужно владеть как знаниями о системе языка, так и умениями ими пользоваться в процессе общения. Таким образом, знания следует рассматривать в качестве одного из компонентов содержания обучения языку наряду с навыками и умениями, обеспечивающими практическую возможность пользоваться приобретенными знаниями в различных ситуациях общения.

Так как конечной целью обучения языку является формирование способности пользоваться языком практически в различных ситуациях общения, то содержание обучения может быть представлено в виде следующих составляющих, реализующих предметную и процессуальную стороны речевой деятельности: а) *средства общения* (фонетические, лексические, грамматические, страноведческие, лингвострановедческие); б) *знание* того, как такими средствами пользоваться в процессе общения; в) *навыки и умения*, формируемые в ходе обучения и обеспечивающие возможность пользоваться языком как средством общения; г) *сферы, темы, ситуации общения*, в преде-

лах которых содержание обучения может быть реализовано (предметно-содержательная сторона общения); г) *культура*, образующая материальную основу содержания обучения.

Содержание обучения не является постоянным. Оно определяется Государственным стандартом и программой обучения и зависит от целей и этапа обучения.

Так, на филологическом факультете вуза содержание обучения полнее и шире, нежели на нефилологическом, так как в первом случае в качестве цели обучения рассматриваются знание системы языка и практическое владение им в границах, близких к уровню владения языком его носителями, во втором – владение языком в границах, обеспечивающих профессиональную деятельность по избранной специальности. В средней школе содержание обучения направлено на достижение порогового уровня владения языком, достаточного для последующего доучивания в соответствии с потребностями учащихся и избранным ими направлением послешкольного обучения.

2. Принципы отбора содержания обучения

Одной из важных методических проблем, связанных с содержанием обучения, является проблема его отбора. В настоящее время такой отбор производится с учетом цели и этапа обучения на основе двух принципов.

П е р в ы й принцип: необходимость и достаточность содержания для достижения поставленной цели обучения. Другими словами, предназначенный для усвоения материал должен обеспечивать владение языком (быть достаточным) в рамках поставленной цели.

В т о р о й принцип: доступность содержания обучения для его усвоения. Здесь речь идет об учете возможностей учащегося для усвоения отобранного для занятий материала. Завышение объема учебного материала, который должен быть усвоен учащимися в отведенный программой временной интервал, или труднодоступное изложение материала отрицательно сказывается на его усвоении и, следовательно, является нарушением требований этого принципа.

3. Содержание обучения

в зависимости от объекта обучения (усвоения) языка

Так как в представлении содержания обучения на уроке и его усвоении участвуют преподаватель и учащиеся, логично представить систему содержания обучения в виде трех подсистем: *объекта обучения* (teaching), *объекта усвоения* (learning) и *результата обучения* (competence).

Охарактеризуем компоненты содержания обучения, представленные в табл. 9.1.

Объект обучения (усвоения): язык–знания. Язык есть система знаков в виде фонетических, лексических, грамматических средств, являющихся орудием выражения мыслей, чувств, волеизъявлений и служащих средством общения между людьми. Владеть языком – значит усвоить единицы языка (языковой материал), а также правила и способы применения единиц языка в процессе общения.

Т а б л и ц а 9.1

СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ

Объект обучения (teaching)	Объект усвоения (learning)	Результат обучения (competence)
Язык (language)	Знания (knowledge)	Языковая компетенция (linguistic competence)
Речь (speech)	Навыки (habits)	Речевая компетенция (speech activities)
Речевая деятельность (speech activities)	Умения (skills)	Коммуникативная компетенция (intercultural competence)
Культура (culture)	Межкультурная коммуникация (intercultural competence)	Социокультурная компетенция (sociocultural competence)

Единицы языка могут быть *звуковыми*. Это фонема – кратчайшая выделяемая единица языка, слог – совокупность фонем, объединенных дыхательным толчком, *фонетическое слово* – совокупность слогов под одним ударением, *речевой такт* – объе-

динение фонетических слов при помощи ограничительных пауз, *фонетическая фраза*, объединяющая речевые такты единством интонации.

Единицы языка могут быть также значимыми. Это *морфема, слово, словосочетание* и *предложение*.

Границы звуковых и значимых единиц соотносимы, но обязательно совпадают. Единицы языка образуют определенные уровни языковой системы, например, фонемы – фонемный уровень, морфемы – морфемный уровень.

Единицы языка в учебных целях подвергаются минимизации с учетом этапа и цели обучения, что означает ограничение их объема до определенного уровня, обязательного для усвоения всеми учащимися и заданного программой обучения.

Существуют лексические, грамматические, фонетические, страноведческие минимумы для разных этапов обучения и контингентов учащихся. Так, содержание обучения на элементарном уровне владения языком предусматривает:

в *графической* стороне речи – знание букв алфавита, графики, основных правил орфоэпии, правил и техники чтения;

в *произносительной* стороне речи – четкое произношение и различение на слух всех звуков изучаемого языка, соблюдение ударения в слове и предложении, произнесение предложения в соответствии с основными типами интонации;

в *лексической* стороне речи – владение лексическим минимумом, обеспечивающим возможность общения в бытовой и социально-культурной сферах;

в *грамматической* стороне речи – знание программного материала из области морфологии, словообразования, синтаксиса (дифференцируется на продуктивный и рецептивный).

В процессе усвоения языковых средств учащиеся знакомятся с правилами применения таких средств в практической деятельности в соответствии с нормами изучаемого языка. Для этого используются *правила-инструкции* (указывают на действия, которые нужно выполнить для конструирования предложения), *правила-обобщения* (формулировки сведений о способах выполнения речевых действий), *правила-образцы* (примеры построения предложения, реализующего заданное содержание высказывания, например, что надо сказать, чтобы поздороваться, поблагодарить, запросить информацию и т.д.). При практической на-

правленности обучения на занятиях преобладают правила-инструкции и правила-образцы. В то же время можно утверждать, что если без владения единицами языка пользование языком как средством общения невозможно, то без знания правил коммуникация в принципе возможна, что и имеет место при практическом и интуитивном овладении языком. Однако подлинное владение языком без знакомства с системой языка в виде существующих в нем правил вряд ли будет оптимальным и во всяком случае будет явно недостаточным для тех, кто предполагает пользоваться языком в профессиональных целях.

В результате знакомства с системой языка учащиеся приобретают знания средств языка и правил пользования такими средствами в процессе общения. **Знания** есть система ориентиров, опора на которые позволяет осуществлять речевую деятельность, корректную с точки зрения существующих в изучаемом языке норм.

Языковые знания могут быть произвольно усвоенными в результате наблюдения и подражания речи других людей либо усвоенными произвольно в результате концентрации внимания на языковой форме, т.е. выученными (*learned*). Приобретение знаний на основе правил, заучивания языковых структур считается наиболее эффективным способом овладения системой языка при следовании принципу сознательности в обучении.

Объект обучения (усвоения): речь—навыки. Речь есть исторически сложившаяся форма общения, опосредствованная языком. Понятие речь в современной науке используется в трех значениях: а) как процесс общения («деятельность говорящего, применяющего язык для взаимодействия с другими членами коллектива», О.С. Ахманова); б) как способность к такой деятельности, связанная с называнием понятий словами – мысленно (внутренняя речь) или вслух (внешняя речь); в) как результат такой деятельности в виде устного (протекающего во времени) либо письменного (протекающего в пространстве) сообщения. В таком случае речь реализуется в виде текста (устного или письменного), и, следовательно, речь есть текст (речь = текст). Многие лингвисты считают корректным закрепить за термином речь именно третье его значение, а речь как процесс (первое значение термина) трактовать в виде речевой деятельности (напр., Касевич, 1977. С. 10–12).

Таким образом, преподаватель и учащиеся имеют дело с тремя группами явлений, составляющими содержание обучения языку: самим *языком* (как средством общения, хранения и передачи информации), *речью* (способами общения, реализуемыми в виде текстов и являющимися результатом общения) и *речевой деятельностью* (процессом общения в виде системы речевых действий).

С позиции приведенного выше лингвистического толкования термина *речь* была предложена его методическая интерпретация, получившая следующее определение: *речь есть способы формирования и формулирования мысли посредством языка в процессе общения* (Зимняя, 1991).

Таким образом, *речь* не есть процесс общения (что связано с понятием *речевая деятельность*), но есть *способ* оформления мысли в самом процессе общения, т.е. речевой деятельности. Таких способов может быть три: 1) внутренний (внутренняя речь); 2) внешний (устный); 3) внешний (письменный).

Внутренней речью мы пользуемся в процессе мышления, облекая свои мысли в речевые формулировки. Выделяют три типа внутренней речи:

1) внутреннее проговаривание – *речь про себя*. Сохраняет структуру внешней речи, но лишено фонации, т.е. произнесения звуков. Внутренняя речь может приобретать более развернутые формы и сопровождаться активностью речевых органов (движением губ, языка). Такую форму внутренней речи называют *шепотной*;

2) собственно внутренняя речь. Выступая как средство мышления, пользуется особыми единицами (код образов и схем) и имеет специфическую структуру, отличную от структуры внешней речи;

3) внутреннее программирование – формулирование и закрепление в специфических единицах замысла речевого высказывания, целого текста и его частей.

Внешняя речь оформляется средствами языка, с помощью которого люди общаются между собой. Ее признаками являются озвученность, адекватность структуры высказывания ситуации общения, эмоциональная окраска. Письмо представляет собой форму графической фиксации звучащей речи. Развитие внешней

речи предшествует развитию письменной. Овладение иноязычной речью идет также от внешней к внутренней (интериоризация). При говорении и письме процесс обратный – от внутренней речи к внешней (экстериоризация).

Обучая речи, преподаватель знакомит учащихся с различными способами формирования и формулирования мыслей (как надо сказать для выражения того или иного содержания); при этом единицей речи и, следовательно, единицами обучения являются высказывания (речевые действия) различной протяженности: слова, словосочетания, сверхфразовые единства, наконец, тексты в виде устных и письменных сообщений.

Речевой материал представлен в содержании обучения речевыми образцами (типовыми фразами), реализующими содержание отобранных для занятий ситуаций общения. Так, интенция «Умение что-то купить» в большинстве учебных пособий представлена следующими речевыми образцами: «У вас есть?», «Сколько стоит...?», «Сколько с меня?», «Мне нужно (-ен, -на)...», «Покажите мне, пожалуйста...» и др.

Единицы речи усваиваются в результате выполнения тренировочных упражнений, что ведет к формированию соответствующих речевых навыков.

Н а в ы к – это операция, достигшая в результате своего выполнения уровня автоматизма; это автоматизированный компонент сознательно выполняемой деятельности.

С позиции теории деятельности навык определяют как способность осуществлять операцию по оптимальным параметрам (под операцией подразумевается способ выполнения действия в определенных условиях), в то время как умение есть способность осуществлять действие по оптимальным параметрам этого действия (Леонтьев, 2001).

В методике преподавания языка навык понимается как автоматизированное действие с фонетическим, лексическим и грамматическим материалом в процессе рецептивной или продуктивной деятельности. Соответственно выделяют навыки *речевые* (фонетические, или слухопроизносительные, лексические, грамматические) и *двигательные* (обеспечивающие техническую сторону письма и произнесение звуков).

Фонетические навыки обеспечивают звуковое оформление речи, лексические – выбор лексических единиц и их правильное,

с точки зрения норм языка, сочетание друг с другом, грамматические – правильное оформление сочетаний слов, синтагм, предложений.

Целью формирования фонетического навыка следует считать постановку произношения, максимально близкого к произношению носителей языка. При этом выделяются следующие стадии формирования фонетического навыка: восприятие, имитация, осознанное воспроизведение, дифференциация, звуковое (интонационное) комбинирование.

В процессе формирования лексического навыка выделяются следующие стадии: восприятие слова, в результате которого создается его звуковой образ; осознание значения слова; имитация слова (в изолированном виде или в предложении); обозначение, направленное на самостоятельное называние объектов, определяемых словом; комбинирование (употребление слова в разных словосочетаниях и в разных контекстах).

Грамматический навык обеспечивает правильное (безошибочное) употребление грамматической формы в речи. В его состав входят морфологические (правильное употребление в речи грамматических явлений на морфологическом уровне), синтаксические (правильное расположение слов во всех типах предложений), графические (правильное употребление букв на письме), орфографические (безошибочное письмо) навыки. Основными качествами грамматического навыка следует считать автоматизм, безошибочность выполнения, сознательность, низкий уровень напряженности выполнения действия. В своем формировании и развитии грамматический навык проходит ряд стадий: восприятие модели, ее имитация (действие по аналогии), подстановка (воспроизведение на основе аналогии), трансформация, репродукция (изолированное и самостоятельное употребление усвоенной модели), комбинирование (перенос с модели на модель). Последние две стадии являются переходными от навыка к умениям (Пассов, 1989).

Обобщая существующие в методике представления о формировании речевых навыков, можно утверждать, что речевые навыки проходят в своем развитии четыре этапа:

первый – о з н а к о м и т е л ь н ы й. Знакомство с языковым явлением и правилами его выполнения. Обеспечивается отчетливое понимание смысла явления, но недостаточно четкое пред-

ставление о способах его выполнения, что приводит к ошибкам при выполнении речевого действия;

второй – а н а л и т и ч е с к и й. Сознательное, но не всегда безошибочное выполнение речевого действия. Опора при выполнении действия на правила и инструкции;

третий – с т а н д а р т и з и р у ю щ и й. Достижение автоматизма при выполнении речевого действия в результате использования тренировочных упражнений. Сокращается время на анализ действия и использование опор в виде правил и инструкций;

четвертый – в а р ь и р у ю щ и й. Дальнейшая автоматизация выполнения речевого действия в результате его переноса в различные ситуации общения. Достигается гибкость выполнения действия, при котором внимание сосредоточено в большей степени на содержании высказывания, а не на его форме. Навык при этом включает в себя различные виды речевые умения.

В основе речевых навыков лежат *речевые действия* (в ряде публикаций – *операции*) двух видов: *оформления* (действия произношения, интонирования, лексического и грамматического оформления высказывания в соответствии с нормами языка) и *оперирования* (умственные действия по выбору, сличению слов и грамматических форм, составление целого из частей, комбинирование, принятие решения и др.). Действия оформления и оперирования должны быть доведены до определенного уровня совершенства, т.е. автоматизма, обеспечивающего направленность внимания в процессе речи преимущественно на содержание высказывания, а не на его форму.

Основными качествами навыка являются:

автоматизированность – характеризует определенную скорость протекания действия, его целостность и плавность, низкий уровень напряженности;

гибкость – готовность навыка включаться в новые ситуации общения, функционировать на новом речевом материале;

устойчивость – прочность при выполнении речевого действия;

сознательность – способность сознательного контроля в случае возникновения затруднений при построении высказывания или совершения ошибки. Обеспечивается за счет подключения механизма самоконтроля и самокоррекции, который формируется в процессе изучения языка и обильной речевой практики.

Перечисленные качества навыка формируются в результате выполнения упражнений, получивших название подготовительные (или языковые, тренировочные). Только систематическая тренировка в выполнении таких упражнений ведет к формированию устойчивого навыка, без которого качественное и безошибочное владение иноязычной речью невозможно.

На занятиях по языку имеет место сочетание двух способов формирования речевых навыков: через знание в результате объяснения способов выполнения действия и практику путем имитации и выполнения действий по образцу. Чем сложнее характер навыка, тем большее значение приобретает сознательное его формирование через усвоение знаний.

В ряде методических работ сохраняется деление навыков на языковые и речевые (напр., Шатилов, 1986). Большинство методистов, однако, склоняются к мнению, что языковой навык есть не что иное, как одна из сторон навыка речевого (Пассов, 1989).

Дискуссионным остается вопрос о том, с чего следует начинать обучение языку: с его системы или с речи (т.е. способов формирования и формулирования мыслей). Большинство сторонников коммуникативной методики считают приоритетным началом в обучении речь, т.е. овладение приемами понимания и построения элементарных речевых высказываний в зависимости от ситуации общения. Однако выбор объекта обучения зависит от цели занятий, сложности материала и методических пристрастий, которыми руководствуется преподаватель в своей работе. Приоритет речи больше всего подходит для работы на интенсивных курсах и при опоре на коммуникативные методы обучения. 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, в частности, ориентирует сознательно-практический метод.

Объект обучения (усвоения): речевая деятельность–умения. Речевая деятельность есть процесс приема и передачи информации с помощью языка в процессе общения, представляющего собой совокупность речевых действий. Это «процесс активного, целенаправленного, опосредствованного языком и обу-

словливаемого ситуацией общения приема или передачи речевого сообщения во взаимодействии людей между собой» (Зимняя, 1991).

На занятиях по языку с практической направленностью речевая деятельность рассматривается в качестве ведущего компонента содержания обучения. Принято выделять основные и вспомогательные виды речевой деятельности. Первые подразделяются на *продуктивные* (говорение, письмо) и *рецептивные* (аудирование, чтение). Вспомогательные виды речевой деятельности – это, например, устное воспроизведение ранее воспринятой информации, конспектирование текста, перевод и др. Названные виды речевой деятельности рассматриваются как вспомогательные не потому, что они менее значимы в процессе коммуникации, а лишь по той причине, что каждый из них базируется на той или иной комбинации основных видов деятельности. Так, перевод может быть и устным, и письменным.

Речевая деятельность осуществляется либо в устной, либо в письменной форме. Возможна также и совмещенная форма – устно-письменная (например запись звучащей речи, чтение вслух и др.). В условиях реального общения отдельные виды речевой деятельности выступают в тесном взаимодействии (например, говорение предполагает наличие слушателя). Это обстоятельство учитывается и реализуется на занятиях в рамках взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности.

В качестве продукта рецептивных видов речевой деятельности (чтение, слушание) выступают *умозаключение*, к которому приходят в процессе приема сообщения. В качестве результата продуктивных видов речевой деятельности (письмо, говорение) выступают *высказывание, текст, дискурс*. Предметом же речевой деятельности является мысль как форма отражения отношений между предметами и явлениями окружающего мира.

Структура речевой деятельности характеризуется наличием нескольких фаз (или этапов): мотивационно-побудительной, аналитико-синтетической, исполнительной. Некоторые исследователи выделяют также контролирующую фазу, сигнализирующую о мере соответствия высказывания нормам языка.

Каждый единичный акт деятельности начинается мотивом и составлением плана, а завершается результатом, достижением

намеченной цели; в середине же лежит динамическая система конкретных речевых операций и действий.

Речевая деятельность протекает в форме общения между ее участниками, а в качестве единицы общения принято рассматривать *речевой акт*, который реализует речевую интенцию (намерение) участников общения. Компонентами речевого акта являются: а) отправитель информации (или адресант), говорящий или пишущий; б) получатель информации (или адресат), читающий или слушающий; в) сообщение- текст в устной или письменной форме.

В рамках речевого акта отправитель информации в соответствии с мотивом высказывания (интенцией сообщения) организует его во внутренней речи, затем при переходе к внешней речи кодирует сообщение в звуковой форме. Получатель, воспринимая поступающие сигналы, декодирует информацию и распознает смысл высказывания. У него также возникает мотив высказывания, происходит обмен репликами и, таким образом, отправитель и получатель меняются местами, но схема речевого акта остается неизменной.

Типы речевого акта определяются по разным признакам:

1) в зависимости от условий это может быть прямое, непосредственное общение с активной обратной связью (при диалоге) или с пассивной обратной связью (при передаче письменного сообщения) и опосредствованное общение (например выступление по радио);

2) в зависимости от количества участников общения это может быть монологическая речь (одного человека), диалогическая речь (двух людей), полилог (речь нескольких людей);

3) в зависимости от цели общения это может быть информирование, убеждение, развлечение и т.д.;

4) в зависимости от ситуации это может быть деловое или бытовое общение.

Содержательную основу речевого акта составляет *высказывание*, которое порождается коммуникативной ситуацией и реализует коммуникативное намерение. Существуют до 1000 интенций, способов же их реализации бесчисленно. Так, интенциями побуждающего характера являются следующие: просить, советовать, обещать, разрешать, запрещать, принуждать и многие др.

Таким образом, единицей общения в процессе речевой деятельности является речевой акт, реализуемый в виде текста и составляющего его основу высказывания в форме предложения.

Средством же овладения речевой деятельностью в разных ее видах является выполнение упражнений, получивших наименование *речевые*, или *творческие*. Результатом выполнения таких упражнений и участия в речевой деятельности становятся приобретаемые учащимися умения.

Речевое умение есть способность учащегося участвовать в различных видах речевой деятельности на основе приобретенных знаний и сформированных навыков. Умения характеризуются осознанностью, самостоятельностью, продуктивностью, динамизмом.

Осознанность умения заключается в том, что, совершая то или иное действие, учащийся осознает цель действия и способы его достижения с опорой на знания и навыки. Самостоятельность умения проявляется в возможности переноса одного вида деятельности в другой. Продуктивность умения означает возможность не только воспроизводить усвоенные в ходе обучения действия, но и находить новые, более эффективные решения применения усвоенных знаний и сформированных навыков. Наконец, динамизм умения предполагает возможность находить разные стратегии пользования средствами языка в зависимости от конкретных условий и задач общения.

В соответствии с существующими видами речевой деятельности выделяются 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). Навыки входят в состав умений в качестве их компонентов. Так, умение говорить предполагает владение лексическими, грамматическими, фонетическими навыками. Для формирования и совершенствования речевых умений используются речевые упражнения, получившие в методике детальную разработку (Ильин, 1975; Пассов, 1967; Скалкин, 1983 и др.).

Можно утверждать, что формирование речевых умений является главной задачей в обучении языку, ибо от уровня сформиро-

ванности умений зависит эффективность участия обучающегося в речевом общении.

Наряду с речевыми умениями в процессе усвоения учащимися содержания обучения происходит также формирование учебных и компенсационных умений.

Учебные умения обеспечивают возможность эффективно учиться, овладевать содержанием учебного предмета в процессе речевой деятельности. Такие умения подразделяются на две группы: интеллектуальные и организационные (Гальскова, 2000).

Интеллектуальные включают умения:

наблюдать за языковыми явлениями в изучаемом языке и сопоставлять их с явлениями в родном языке;

классифицировать, систематизировать поступающую информацию в соответствии с поставленной учебной задачей;

предвосхищать, оценивать информацию;

составлять план, формулировать идею текста, оценивать поступки героев.

Как видно из приведенного перечня интеллектуальных умений, все они определяют избранные учащимися стратегии по усвоению языка, т.е. способы приобретения, сохранения и применения приобретенной в ходе обучения информации. Стратегии понимания, запоминания, извлечения из памяти информации, как свидетельствуют исследования последних лет, являются важным источником овладения языком и на их формирование должны быть направлены усилия преподавателя.

Организационные включают умения:

работать со справочной литературой;

использовать технические средства и современные технологии;

составлять таблицы и схемы, фиксировать информацию в виде плана, конспекта.

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;

переключать разговор на другую тему.

Объект обучения (усвоения): культура–межкультурная коммуникация. Знание только единиц языка и способов их употребления в речи, однако, явно недостаточно для пользования языком как средством общения. Для этого необходимо познание той культуры, которой пользуется носитель языка для отображения окружающей его действительности. Ведь употребление слов в речи в значительной степени определяется знанием жизни носителей языка. «Язык не существует вне культуры, – писал Э. Сепир, американский лингвист, – т.е. вне социально унаследованной совокупности практических навыков и идей, характеризующих наш образ жизни» (Сепир, 1993. С. 185).

Сказанное позволяет утверждать необходимость включения в состав содержания обучения (наряду с языком, речью, речевой деятельностью) еще одного компонента – культуры как совокупности опыта людей, язык которых стал предметом изучения.

Слово *культура* многозначно. Применительно к обучению языку наиболее значимым представляется понимание культуры как совокупности результатов деятельности человеческого общества в производственной, общественной и духовной жизни.

Язык и культура в процессе общения тесно между собой связаны. Ведь язык является хранителем культурных ценностей, запечатленных в единицах языка, в устных и письменных текстах. Будучи носителем культуры, язык одновременно является и передатчиком культурных ценностей от одного поколения к другому. Овладевая родным языком, ребенок усваивает вместе с ним и обобщенный культурный опыт предшествующих поколений, говоривших на этом языке. Знакомство же с иностранным языком позволяет овладеть не только новым языковым кодом, но и присутствующим в нем образом жизни, обычаями, достижениями культуры.

Язык не существует вне культуры и, будучи одним из видов человеческой деятельности, является составной частью культуры. Сказанное позволяет сделать вывод, что культура – это один из объектов обучения (наряду с языком, речью, речевой деятельностью).

Вопросами становления и развития культуры человека занимается специальная наука – *культурная антропология* (антропология – наука о человеке), изучающая общие проблемы культурного развития человечества. Предметом изучения этой науки является культура людей (нации, класса, группы, отдельной личности) во всех ее проявлениях: образ жизни, национальный характер, результаты духовной, общественной и производственной деятельности, включая и способность человечества развивать культуру через общение между людьми. Особое внимание в этой науке уделяется вопросам взаимодействия языка и культуры.

В качестве разделов науки о языке, непосредственно связанной с изучением культуры, рассматриваются *лингвострановедение* и *лингвокультурология*, которая трактуется как комплексная научная дисциплина синтезирующего типа, изучающая взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в процессе его функционирования.

В результате знакомства с культурой страны изучаемого языка учащиеся приобретают знания, навыки и умения, обеспечивающие возможность межкультурной коммуникации, т.е. способность к взаимопониманию участников коммуникации, принадлежащих к разным национальным культурам.

Овладение межкультурной коммуникацией на занятиях по языку предполагает максимальный учет национальных особенностей культуры носителей языка, к числу которых принято относить:

- а) фоновые знания, присущие носителям языка как отражение их культуры и отсутствующие в отечественной культуре изучающих язык;
- б) традиции и обычаи как устойчивые элементы культуры;
- в) нормы повседневного общения, включая этикет;
- г) бытовую и художественную культуру как отражение культурных традиций и др.

Обучение иностранному языку предполагает овладение учащимися особенностями культурной жизни его носителей, без чего адекватное участие в межкультурной коммуникации весьма затруднительно.

Важно также иметь в виду, что овладение иноязычной культурой в процессе изучения иностранного языка не начинается «с нуля». К началу обучения под влиянием общего социокультурного фона родной среды у учащихся уже сформировалось определенное представление об изучаемой культуре и задача преподавателя – способствовать либо совершенствованию (углублению) этого представления, либо преодолению сложившихся стереотипов. В этой связи можно утверждать, что наряду с родной культурой («культура № 1») под влиянием сложившихся стереотипов об изучаемой культуре («культура № 2») формируется новая культура («культура № 3»). Решающим фактором при этом будет влияние родной культуры на представление о культуре страны изучаемого языка. В этой связи учет родной культуры во взаимодействии с культурой страны изучаемого языка находит отражение как в названии соответствующего принципа обучения (принципы межкультурного взаимодействия), так и в «диалоге культур» как средстве межкультурного общения (Сафонова, 1996). Результатом же знакомства с культурой страны изучаемого языка и овладения способами межкультурного общения является формируемая у учащихся *социокультурная компетенция* как составная часть коммуникативной компетенции.

Социокультурная компетенция обеспечивает возможность не только участвовать в межкультурной коммуникации, но и пользоваться языком на уровне его носителя, т.е. стать языковой личностью, умеющей организовать свое речевое поведение в соответствии не только с нормами изучаемого языка, но и с культурой его носителей.

4. Компетенция как результат обучения

При характеристике достигаемого в результате обучения уровня владения языком в методике широко используется термин *компетенция*, введенный в научный обиход американским лингвистом Н. Хомским (р. 1928) для обозначения присущей человеку способности к выполнению какой-либо деятельности (от лат. *competentis* – способный). Первоначально термин обозначал способность, необходимую для выполнения определенной, преимущественно языковой деятельности на родном языке. Компетентный говорящий (слушающий), по Н. Хомскому, должен об-

разовывать (понимать) неограниченное число предложений по моделям, а также иметь суждение о высказывании, т.е. усматривать формальное сходство (различие) в двух языках. Применительно к обучению иностранным языкам это понятие получило детальную разработку в рамках исследований, проводимых Советом Европы для установления уровня владения иностранным языком (Страсбург, 1996), и определяется как способность к выполнению какой-либо деятельности на основе приобретенных в ходе обучения знаний, навыков, умений, опыта работы. Коммуникативная компетенция в ее современной интерпретации включает в свой состав следующие виды компетенций: лингвистическую, социолингвистическую (речевую), дискурсивную, стратегическую, социальную, социокультурную, предметную, профессиональную.

Впоследствии были также разработаны требования к каждому виду компетенции и составлена «Шкала уровней владения языком» (см. гл. 4).

В литературе последних лет предпринимались попытки развести два понятия: *компетенция* и *компетентность* (напр., Сурыгин, 2000). Последний термин все чаще встречается в литературе в виде таких словосочетаний, как общеобразовательная компетентность (Зимняя, 1999), профессиональная компетентность (Гершунский, 1998) и др. При этом если под компетентностью понимается способность к выполнению какой-либо деятельности (в том числе и речевой), то компетенция – это содержательный компонент такой способности в виде знаний, навыков, умений, приобретаемых в ходе обучения.

Таким образом, компетенция – это круг вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен, обладает познанием, опытом. Компетентность же – это свойство личности, базирующееся на компетенции.

Охарактеризуем содержание различных видов компетенции, формируемых на занятиях по языку и являющихся конечной целью обучения языку и овладения языком.

К о м м у н и к а т и в н а я компетенция – способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках той или иной сферы деятельности. В ее основе лежит комплекс умений,

позволяющих участвовать в речевом общении в его продуктивных и рецептивных видах. Базируется же коммуникативная компетенция на ряде других компетенций.

Лингвистическая (языковая) компетенция – это владение знаниями о системе языка, о правилах функционирования единиц языка в речи и способность с помощью этой системы понимать чужие мысли и выражать собственные суждения в устной и письменной форме.

Речевая компетенция означает знание способов формирования и формулирования мыслей с помощью языка, обеспечивающих возможность организовать и осуществить речевое действие (реализовать коммуникативное намерение), а также способность такими способами пользоваться для понимания мыслей других людей и выражения собственных суждений. Она означает также способность пользоваться языком в речевом акте. Этот вид компетенции некоторые исследователи называют также **социолингвистической**, стремясь этим подчеркнуть присущее обладателю такой компетенции умение выбрать нужные лингвистическую форму и способ выражения в зависимости от условий речевого акта: ситуации, коммуникативных целей и намерения говорящего.

Социокультурная компетенция подразумевает знание учащимися национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка: их обычаев, этикета, социальных стереотипов, истории и культуры, а также способов пользования этими знаниями в процессе общения. Формирование такой компетенции на занятиях по языку проводится в контексте диалога культур с учетом различий в социокультурном восприятии мира и в конечном счете способствует достижению межкультурного понимания между людьми и становлению «вторичной языковой личности».

Социальная компетенция проявляется в желании и умении вступать в коммуникацию с другими людьми, в способности ориентироваться в ситуации общения и строить высказывание в соответствии с коммуникативным намерением говорящего и ситуацией. Этот вид компетенции называют также **прагматической компетенцией**, желая подчеркнуть присущее владеющему языком умение выбрать наиболее эффективный способ вы-

ражения мысли в зависимости от условий коммуникативного акта и поставленной цели.

Стратегическая (компенсаторная) компетенция – это компетенция, с помощью которой учащийся может восполнить пробелы в знании языка, а также речевом и социальном опыте общения в иноязычной среде. Владение ею дает возможность:

при *чтении*: а) предвосхитить содержание текста по его названию, жанру, оглавлению в книге; б) догадаться о значении незнакомых слов, опираясь на контекст, тему, ситуацию; в) при обращении к словарю выбрать правильное значение искомого слова; г) догадаться о значении незнакомого слова по знакомым элементам его структуры (корню, суффиксу и др.);

при *слушании*: а) догадаться о значении слова, фразы, опираясь на контекст; б) при межличностном контакте обратиться к партнеру за помощью (например попросить повторить сказанное);

при *говорении*: а) упростить фразу, опираясь на известные слова, образцы речи и структуры ее построения; б) внести в свою речь поправки, используя выражения типа «Простите, я скажу это по-другому» и др.

Д и с к у р с и в н а я компетенция (от фр. discours – речь) означает способность учащегося использовать определенные стратегии для конструирования и интерпретации текста. Понятие дискурс означает связный текст, сверхфразовое единство. Различие же между текстом и дискурсом состоит в следующем. Если под текстом понимается некая абстрактно-формальная конструкция, то под дискурсом – тексты, порождаемые в результате общения. Следовательно, дискурс является таким речевым производением, которое наряду с лингвистическими характеристиками обладает экстралингвистическими параметрами, отражающими ситуацию общения и особенности участников общения. Дискурсивная компетентность – это знание особенностей, присущих различным типам дискурсов, а также способность порождать дискурсы в процессе общения. Наиболее употребительные типы дискурсов в учебно-профессиональной сфере общения – доклад, сообщение, обсуждение, расспрос и др.

П р е д м е т н а я компетенция – это способность ориентироваться в содержательном плане общения в определенной сфере человеческой деятельности.

Для будущего преподавателя языка исключительно важное значение имеет также профессиональная компетенция, приобретаемая в ходе обучения. Она обеспечивает способность к успешной профессиональной деятельности и включает: а) знания из области дидактики, методики, психологии, лингвистики и других наук, значимых для профессиональной деятельности педагога; б) умение организовывать учебную деятельность учащихся и управлять такой деятельностью; в) умение владеть коммуникативной компетенцией, максимально близкой к уровню носителей языка; г) личностные качества, обеспечивающие эффективность педагогического труда (требовательность, вежливость, ответственность и др.).

Если придерживаться разграничения терминов *компетенция* и *компетентность*, то приведенные выше толкования терминов *знания, навыки, умения*, которые учащиеся должны усвоить, дают представление о содержательной стороне компетенции, а формируемая при этом способность к их применению в различных ситуациях общения – о компетентности владеющего языком в рамках приобретенной компетенции.

5. Предметная сторона содержания обучения

Выше шла речь о процессуальной стороне содержания обучения, т.е. о тех действиях с иноязычным материалом, в результате выполнения которых приобретаются знания о единицах языка, формируются речевые навыки и умения, различного рода компетенции. Однако в содержании обучения может быть выделена и его предметная сторона, включающая явления окружающего мира, которые используются на занятиях по языку (т.е. все то, о чем мы говорим, читаем, пишем, узнаем в процессе зрительного (слухового) восприятия действительности).

В состав предметного содержания обучения обычно входят сферы, темы и ситуации общения, тексты.

С ф е р а о б щ е н и я – это исторически сложившаяся область коммуникации, включающая в свой состав различные ситуации, темы общения и языковой материал для реализации ее содержания. Описание сфер общения с методической точки зрения впервые было предложено В.Л. Скалкиным (1981), который выделил восемь сфер общения: социально-бытовую, семейную,

профессионально-трудовую, социально-культурную, общественной деятельности, административно-правовую, зрелищно-массовую, игр и развлечений. На занятиях по языку обычно выделяют учебно-профессиональную, социально-культурную, бытовую, общественно-политическую и официально-деловую сферы.

Сфера общения реализуется на занятиях в виде тем общения, являющихся предметом изложения, изображения, обсуждения.

Согласно учебному стандарту (Учебные стандарты..., 1998), предполагается овладение коммуникативными умениями в рамках сфер и тем общения, приведенных в табл. 9.2.

Т а б л и ц а 9.2

КОММУНИКАТИВНЫЕ УМЕНИЯ

Сфера общения	Тема общения
Социально-бытовая	Проблемы семьи Взаимоотношения с родителями, друзьями Карманные деньги
Учебно-трудовая	Проблемы старшего этапа обучения Выбор профессии Проблемы свободного времени Поиски заработка
Социально-культурная	Город, страна изучаемого языка Средства массовой информации Молодежная мода Путешествия Праздники Природа и экология Выдающиеся деятели науки и культуры

В рамках тем общения могут быть выделены с и т у а ц и и о б щ е н и я. Их можно рассматривать в виде совокупности обстоятельств, в которых реализуется общение. По определению А.А. Леонтьева, ситуация – это «совокупность речевых и неречевых условий, задаваемых нами учащимся, необходимых и достаточных для того, чтобы учащийся правильно осуществил речевое действие в соответствии с намеченной нами коммуникативной задачей» (Леонтьев, 2001).

Различают *условно-речевые* (учебные) и *речевые ситуации*. Первые преобладают на начальном, вторые – на продвинутом этапе обучения. Речевые ситуации играют важную роль в процессе общения, так как они определяют не только содержание коммуникативного акта, но и его структуру, выбор языковых и речевых средств, темп речи и т.д. При описании речевых ситуаций обычно рассматривают: а) тип и жанр события (встреча, урок и др.); б) тему (предмет речи); в) обстановку (время, место); г) социальные роли участников общения; д) правила и нормы, регулирующие общение; е) языковые средства общения. В программах обучения обычно даются перечень речевых ситуаций и их лексико-грамматическое наполнение в соответствии с темой и сферой общения.

Текст как единица содержания обучения. Предметное содержание обучения на занятиях по языку реализуется также в виде текстов, являющихся продуктом речевой деятельности. Тексты, как правило, обладают единством темы и замысла, относительной законченностью, связностью, цельностью, внутренней структурой – синтаксической (на уровне предложения и сложного синтаксического целого), композиционной и логической, определенной целенаправленностью и прагматической установкой. Восприятие текста обеспечивается не только языковыми единицами, в них входящими, но и фоновыми знаниями, составляющими его предметное содержание.

Текст всегда характеризуется отнесенностью к тому или иному стилю – разговорному, публицистическому, деловому, научному, художественной литературы. На занятиях по языку давно отказались от работы в рамках так называемого нейтрального стиля, и занятия строятся с учетом интересов и будущей специальности студентов. На занятиях с нефилологами – это сфера профессионального общения и обслуживающие ее стили, на занятиях с филологами преимущественное внимание уделяется языку и стилю художественной литературы. Разговорный стиль, для которого характерны преобладание обиходно-бытовой лексики и значительная свобода синтаксических построений, – объект обучения на начальном этапе и в курсовой системе занятий.

На занятиях по практике языка учащимся даются первоначальные теоретические сведения о тексте: само понятие текста,

типы текстов (повествование, описание, рассуждение), абзац, тема, средства связи предложений в тексте и др. Более углубленные сведения о тексте студенты-филологи получают в рамках специального курса «Лингвистика текста». На практических занятиях студенты овладевают умениями, создавать различные тексты: изложение, сочинение, доклад, курсовую работу и др. С методической точки зрения тексты бывают *аутентичными*, т.е. реальными продуктами носителей языка, и *учебными* (специально подготовленными для учебных целей). Такие тексты подвергаются адаптации, упрощению их содержания и структуры с учетом языковой подготовки учащихся. Проблема отбора текстов для занятий и приемы работы с ними на занятиях – одна из актуальных и активно разрабатываемых методических проблем (Каменская, 1990).

Резюме

Содержание обучения составляют те знания, навыки, умения, компетенции, овладение которыми обеспечивает способность пользоваться языком как средством общения, формирование и развитие личности. В традиционном понимании содержание обучения есть ответ на вопрос «Чему учить?» (Лавипус, 1986).

Можно говорить о предметной и процессуальной сторонах содержания обучения. Предметное содержание обучения дает представление об окружающем мире, который стал объектом рассмотрения на занятиях (все то, о чем мы говорим, пишем, читаем, думаем), и включает сферы, темы, ситуации общения, тексты. Процессуальное содержание общения касается действий с единицами языка, отражающими окружающий мир, что ведет к формированию знаний, навыков, умений, личности обучающегося, а также к овладению речью и речевой деятельностью на изучаемом языке.

Конечным результатом усвоения содержания обучения является формирование коммуникативной компетенции, обеспечивающей возможность пользоваться языком в устной и письменной формах в различных ситуациях общения. В состав коммуникативной компетенции входят следующие виды компетенций: лингвистическая, социолингвистическая (речевая), дискурсивная,

стратегическая, социальная, социокультурная, предметная, профессиональная.

В некоторых исследованиях разграничиваются понятия *компетентность* (способность к выполнению какой-либо деятельности) и *компетенция* (содержание соответствующей компетентности в виде совокупности знаний, навыков, умений, опыта).

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Что входит в состав содержания обучения иностранному языку? Является ли содержание обучения неизменным? Какими критериями руководствуются методисты при отборе содержания обучения для разных профилей и этапов овладения языком?

2. Что является объектом *обучения* и объектом *усвоения* в содержании обучения?

3. Как можно охарактеризовать предметную и процессуальную стороны содержания обучения?

4. Что такое коммуникативная компетенция и каково ее содержание?

5. Представляется ли вам убедительной попытка разграничить понятия *компетенция* и *компетентность*?

6. Охарактеризуйте компенсационные и учебные умения, входящие в состав содержания обучения языку.

7. Каково взаимодействие между языком и культурой в процессе обучения языку?

8. Прокомментируйте следующее утверждение из книги Г.В. Роговой, И.Н. Верещагиной «Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях» (М., 1998): «Начинать ли с обучения языку как системе или речи – самого процесса использования языка в коммуникативных целях? Мы исходим из того, что начинать нужно с обучения речи... т.е. обучать системе языка через речь в процессе организованного целенаправленного общения» (С. 39–40).

Глава 10

ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ

1. Понятие «принцип обучения»

Принципы обучения – это исходные положения, которые в своей совокупности определяют требования к учебному процессу в целом и его составляющим (целям, задачам, методам, средствам, организационным формам, процессу обучения). Они относятся к числу базисных категорий методики, реализация которых в учебном процессе обеспечивает его эффективность. Принципы обучения являются отражением и обобщением существующих в природе закономерностей. Это обстоятельство послужило основанием для парадоксального, на первый взгляд, утверждения о том, что «принципов в природе нет; в природе существуют лишь закономерности. Познавая законы природы и стремясь к их эффективному использованию, человек выдвигает на их основе принципы...» (Пассов, 1977. С. 105).

Сколько существует принципов обучения? Однозначного ответа на этот вопрос нет. В разных работах приводятся сведения почти о 40 принципах обучения. Не существует и общепринятой классификации принципов. Одним из возможных подходов к классификации принципов обучения является содержание базисных для методики наук, на которые преподаватель ориентируется в своей работе. К числу таких наук относятся дидактика, лингвистика, психология. Система принципов обучения в этом случае может быть представлена в виде приводимой ниже таблицы.

Все перечисленные принципы тесно между собой связаны и образуют единую систему, призванную обеспечить достижение поставленных целей обучения. В то же время можно выделить принципы (или группы принципов), которые играют ведущую

роль в конкретных условиях обучения. В наши дни к ведущим методическим принципам относится принцип коммуникативности, следование которому обеспечивает практическую направленность занятий, ориентирующих на овладение речевой деятельностью в избранной сфере общения.

ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ

Дидактические	Лингвистические	Психологические	Собственно методические
Сознательность Активность Наглядность Прочность Доступность и посильность Межпредметная координация Межкультурное взаимодействие Профессиональ- ная компетент- ность препода- вателя	Системность Концентризм Разграничение лингвистиче- ских явлений на уровне язы- ка и речи Функциональ- ность Стилистическая дифференциа- ция Минимизация языка	Мотивация Поэтапность в формировании речевых навы- ков и умений Учет индиви- дуально-пси- хологических особенностей личности уча- щихся Учет адаптаци- онных процес- сов	Коммуникатив- ность Учет родного язы- ка учащихся Устное опереже- ние Взаимосвязанное обучение видам речевой деятель- ности Профессиональ- ная направлен- ность обучения Аппроксимация Ситуативно-тема- тическая органи- зация обучения Учет уровня вла- дения языком

Среди дидактических принципов важное значение придается реализации на занятиях принципов сознательности и наглядности, а среди психологических – принципу мотивации обучения, поскольку овладение языком будет малоэффективным без учета интересов учащихся и целенаправленного воздействия на мотивационно-побудительную сферу деятельности обучающегося, которая определяет его поведение.

Из сказанного следует, что принципы обучения исторически конкретны, отражают общественные потребности людей, изменяются и совершенствуются под влиянием общественного про-

гресса и развития базовых для методики дисциплин. Система принципов, будучи открытой, допускает включение новых принципов и переосмысление уже существующих. Например, принцип *коммуникативности* получил новое содержание в связи с ориентацией обучения языку на широкое образование личности путем развития ее индивидуальности в диалоге культур и на формирование «вторичной языковой личности»; принцип *межкультурного взаимодействия* связан с развитием новых научных направлений – лингвострановедения и культуроведения, принцип *учета уровней владения языком* получил развитие в связи с созданием Государственного образовательного стандарта и разработкой «Шкалы уровней владения языком».

Рассмотрим принципы обучения в той последовательности, в которой они представлены в приведенной выше таблице.

2. Дидактические принципы

Эти 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, отражающие специфику изучаемого предмета.

Дидактические принципы обучения впервые 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 с педагогикой дисциплин.

Принцип сознательности относится к числу ведущих дидактических принципов, реализуемых на занятиях по языку. Следование этому принципу предполагает понимание учащимися содержания иноязычной речи, осознание единиц, из которых речь состоит, способов пользования такими единицами. Известный методист Б.В. Беляев подчеркивал, что навыки и умения вырабатываются значительно быстрее в тех случаях, когда процесс их образования подвергается осмыслению в процессе овладения языком. Ведь владение языком означает способность самостоятельного выбора формы в соответствии с содержанием высказывания, что предполагает наличие знаний о способах оформления

высказывания средствами изучаемого языка. Такие знания приобретаются в результате сообщения учащимся правил, инструкций, комментария, поясняющего значения лексико-грамматических единиц. Путь овладения языком от осознания свойств и особенностей языковых единиц и правил их функционирования в речи к практическому применению в процессе речевой деятельности определяется как «путь сверху» (Л.С. Выготский) и считается наиболее предпочтительным.

Реализация принципа сознательности на занятиях по языку предполагает, что сначала происходит осознание особенностей языковых единиц и правил их оформления, а затем в результате тренировки вырабатывается автоматизм их применения в речи. Особенно велика роль правил и инструкций, усваиваемых сознательно, в работе со студентами-филологами, будущими преподавателями языка, так как знание правил формообразования и функционирования единиц языка обеспечивает возможность распознавания ошибок в речи учащихся и объяснения причин их возникновения.

Важно, однако, чтобы правила и инструкции были практически необходимыми для овладения системой языка, ибо сознательность на занятиях по практике языка не означает изучение теории языка ради самой теории.

Реализация этого принципа в обучении означает также сознательное отношение обучающегося к самому процессу обучения, что предполагает овладение приемами самостоятельной работы, а для студента-филолога – осознание средств и приемов, которыми пользуется преподаватель на уроке. Такие приемы обеспечивают профессиональную ориентацию учебного процесса в педагогическом вузе.

Сформулируем некоторые правила реализации принципа сознательности на занятиях по языку.

1. Используйте различные приемы, помогающие осмыслению вводимого материала и действий с ним (правила, инструкции, объяснение, перевод), избегая при этом многословных пояснений и перевода там, где в них нет необходимости.

2. Формируйте приемы самостоятельной работы с языком, так как самое главное в работе – научить учиться.

3. Отмечайте продвижение учащихся в овладении языком, что повышает мотивацию обучения.

4. Помогайте учащимся там, где это возможно, самостоятельно прийти к умозаключению о способах формирования и употребления единиц языка в речи. Для этого используйте индукцию (подведение учащихся от наблюдения над фактами языка к выводу, обобщению). При этом опирайтесь на средства наглядности, запись на классной доске.

Принцип активности предполагает речевую активность учащихся в ходе урока, что означает напряженность психических процессов в деятельности обучаемого, касающихся внимания, мышления, памяти, формирования и формулирования мыслей средствами изучаемого языка. Основными источниками активности являются цели, мотивы, желания и интересы. Для их поддержания преподаватель использует и различные приемы обучения, в том числе ролевые игры, задания проблемного характера, средства наглядности. Знания, умения и навыки формируются в процессе активной умственной работы учащихся, в основе которой лежит сочетание речевой деятельности и мышления.

Рекомендуется использовать следующие правила, помогающие учителю более полно реализовать принцип активности на занятиях.

1. Вовлекайте каждого учащегося в активную речемыслительную деятельность за счет сокращения своей речевой активности. Имейте в виду, что задания проблемного характера и ролевые игры способствуют реализации принципа активности на занятиях.

2. Обращайте внимание на работу всех учащихся, а не только наиболее активных. Предлагайте малоактивным учащимся задания, для них посильные. Знайте, что обучение в сотрудничестве способствует активизации учебного процесса.

3. Используйте для поддержания интереса к изучению языка соответствующие приемы обучения. Подводите итоги занятий на каждом уроке, демонстрируя успехи, достигнутые в ходе обучения (что учащиеся могут сказать, прочитать, написать и т.д.).

4. Учитывайте возраст учащихся и их интересы, предлагая задания, стимулирующие эмоциональную и речевую активность. Чаще используйте игры, соревнования, средства наглядности.

Принцип наглядности – один из ведущих в обучении. Его необходимость обосновывается диалектикой перехода от чувственного восприятия к абстрактному мышлению в процессе познания. В соответствии с этим принципом обучение строится на конкретных образах, непосредственно воспринимаемых обучающимся. Трактовка принципа восходит к «золотому правилу» Я.А. Коменского («...все, что только можно представлять для восприятия чувствами»), идеям и взглядам И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинского. Существуют два направления использования наглядности – в качестве средства обучения и средства познания. В первом случае специально подобранные зрительно-слуховые образцы (звукозапись, таблицы, схемы, учебные картинки, кино и видеofilмы, компьютерные программы) помогают учащимся овладевать звукопроизносительными нормами языка, лексико-грамматическими единицами, научиться понимать речь на слух и выражать свои мысли в пределах отобранного круга тем и ситуаций общения. Во втором случае средства наглядности выступают в качестве источника информации, знакомя учащихся со страной изучаемого языка. 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. Под языковой наглядностью подразумевается деятельность, связанная с демонстрацией языка, восприятие и воспроизведение которого носит наглядно-чувственный характер. На занятиях по языку первостепенную роль играет именно языковая наглядность. С точки зрения подачи материала наглядность может быть *статичной* и *динамичной*. Особым видом динамичной наглядности является ситуативная наглядность, или наглядность речевых поступков (Артемов, 1969). Наконец, наглядность может быть *внешней* (обусловлена процессом восприятия) и *внутренней* (базируется на восприятии образов представления – слуховых, зрительных и др.). Современная методика предусматривает интенсивное использование на занятиях всех видов наглядности, что способствует образованию правильных представлений об изу-

чаемых явлениях в области языка и окружающем мире и развитию соответствующих навыков и умений.

На занятиях по языку выделяются следующие функции наглядности: 1) *обучающая* (средства наглядности используются для введения учебной и познавательной информации); 2) *контролирующая* (средства наглядности привлекаются для контроля и самоконтроля характера формируемых знаний, навыков, умений); 3) *организующая* (используется при отборе учебных материалов для занятий и способов их представления).

В свою очередь обучающая функция реализуется в виде следующих направлений: а) *семантизация* (средства наглядности помогают при объяснении значений иноязычных единиц речи на уровне фонемы, слова, правила, а также реалий окружающего мира); б) *стандартизация* (средства наглядности используются для образования речевых автоматизмов с опорой на зрительно-слуховые образы); в) *воссоздание ситуации общения* (зрительно-слуховые образы привлекаются в качестве опоры для лучшего понимания воспринимаемой по слуховому или зрительному каналу информации); г) *стимуляция высказывания* (средства наглядности служат опорой при построении речевого высказывания).

В работе по ряду методов обучения (прямой, аудиовизуальный, аудиолингвальный, коммуникативный) использованию принципа наглядности и реализующих его содержание средств обучения придается решающее значение, ибо здесь наглядность рассматривается в качестве основного источника формируемых речевых навыков и умений. В работе по другим методам (сознательно-практический, переводно-грамматический) наглядность – вспомогательное средство обучения в ряду других приемов и средств.

Учитывая роль принципа наглядности в обучении, следует руководствоваться рядом правил, помогающих наиболее полно реализовать этот принцип на занятиях.

1. Используйте с первых уроков звукозапись как источник образцовой речи для формирования звукопроизносительных навыков и развития понимания иноязычной речи на слух. Лучше всего для этого подходят фонограммы, входящие в учебные комплексы по иностранному языку.

2. Используйте в качестве визуальных средств обучения натуральную наглядность, учебные картинки, диафильмы, кино- и видеофильмы, таблицы. Основное назначение таких средств — наглядная семантизация в тех случаях, когда значение слова можно пояснить, не прибегая к переводу. Визуальные средства полезны также при воссоздании ситуации общения и стимулирования высказывания, содержание которого задается зрительно-слуховыми образами.

3. Формируйте навыки и умения самостоятельной работы с техническими средствами, что в школьной практике обеспечивается в рамках курса информатики и вычислительной техники.

4. Уделяйте особое внимание самостоятельной работе учащихся с использованием технических средств, что позволяет продлить время пребывания в речевой среде и повысить эффективность обучения.

Принцип прочности обеспечивает сохранение учебного материала в памяти учащихся и возможность его применения в различных ситуациях общения. Прочность усвоения материала достигается за счет его доступности, умелого изложения, обеспечивающего эмоциональное воздействие на учащихся, использования разнообразных упражнений. Этот принцип связан с принципом сознательности: прочно запоминается то, что понятно и осмыслено учащимися. Реализация принципа предполагает следование определенным правилам.

1. Создавайте при введении нового материала ассоциативные связи из разных сфер деятельности, что обеспечивается в результате доступного изложения материала, представляющего интерес для учащихся.

2. Так как решающим условием прочности усвоения материала является организация тренировки, то используйте разнообразные упражнения. Основное назначение тренировки — доведение изученного явления до свободного воспроизведения и применение в коммуникативно-значимых контекстах.

3. Помните, что прочно усваивается только тот материал, который учащийся может применить для решения коммуникативных задач в различных ситуациях общения. При этом надо стремиться к многократному воспроизведению материала в разных контекстах на протяжении всего курса.

4. Не забывайте, что контроль за овладением пройденным материалом способствует прочности его усвоения. По этой причине он должен носить систематический характер, а учитель должен использовать разнообразные его формы, в том числе тесты.

Принцип доступности и посильности предполагает, что с первых уроков материал представляется в соответствии с возрастными и интеллектуальными возможностями учащихся, а его усвоение не вызывает у них непреодолимых трудностей. В противном случае возникает нежелательная перегрузка учащихся и резко падает интерес к занятиям. Доступность обеспечивается как самим материалом, так и методикой работы с ним. Посильность предполагает соблюдение определенных требований к объему вводимого материала, темпу продвижения по учебной программе.

В реализации принципа доступности и посильности на занятиях учителю поможет выполнение ряда правил.

1. В ходе урока следует постоянно контролировать, как усваивается материал учащимися.

2. При планировании хода урока надо учитывать посильность заданий, ориентируясь при этом на разные группы учащихся (сильные, средние, слабые). Обучение в сотрудничестве позволяет учесть индивидуальные особенности каждого учащегося и создает благоприятные условия для реализации этого требования.

3. С помощью контрольных вопросов необходимо проверять, как учащиеся усваивают материал урока; при этом надо вносить в программу обучения соответствующие коррективы.

Принцип межпредметной координации предполагает согласование тем различных дисциплин с целью исключения их дублирования и формирования в сознании учащегося целостного восприятия предметов и явлений окружающего мира. «Все, что находится во взаимной связи, должно преподаваться в такой же связи», – писал Я.А. Коменский, один из первых дидактов, утверждавших важность взаимосвязи между учебными предметами в процессе их изучения. На занятиях по языку этот принцип проявляется на предметно-языковом уровне: обучение дисциплинам ведется с учетом уровня владения языком и профессиональными интересами учащихся (школьники овладевают элементами языка

специальности и особенностями, присущими избранной для будущей профессиональной деятельности сферы общения). В результате создаются оптимальные условия для формирования коммуникативной компетенции в профессиональной сфере общения при изучении как общенаучных дисциплин, так и языка как средства общения.

На занятиях со студентами-филологами межпредметная координация в первую очередь касается двух профильных дисциплин: теоретического и практического курсов изучаемого языка. Содержание названных дисциплин в основном совпадает и включает следующий материал: звуковая сторона слова (фонетика); правила произношения (орфоэпия); способы буквенной передачи звукового состава на письме и правила написания слов (графика и орфография); значение и употребление слов (лексика); устойчивые по составу и не делимые по смыслу словесные комплексы (фразеология); структура слова и правила словообразования (словообразование); формы и грамматические категории слов (морфология); правила соединения слов, построение из них предложений и более крупных речевых образований (синтаксис); употребление слов в различных условиях языкового общения, видах и жанрах (стилистика).

Однако характер подачи перечисленного материала в рамках каждой дисциплины существенно различается. В теоретическом курсе языка на первый план выдвигается описание его системы, т.е. парадигматика языка, а при практическом изучении основное внимание уделяется синтагматике, т.е. употреблению языковых единиц для выражения какого-либо содержания. Именно такая подача материала способствует практическому овладению языком, а его отбор и представление на занятиях носят функциональный характер.

Межпредметная координация здесь носит предметно-языковой характер и проявляется в том, что объем знаний и умения, сформированные на занятиях по практике языка, получают углубленное осмысление и систематизацию на занятиях по теории языка. Чтение текстов филологической направленности, лингвострановедческий анализ таких текстов способствуют лучшему усвоению содержания теоретического курса.

Независимо от этапа и профиля обучения межпредметная координация касается роли и места языка специальности в подго-

товке специалиста. Аспект «язык специальности» становится ведущим уже на первом курсе филологического вуза, что позволяет студентам читать профильную литературу. С этой целью преподаватели профилирующих кафедр участвуют в подготовке и обсуждении учебных материалов для занятий по практике языка.

Таким образом, принцип межпредметной координации предусматривает взаимодействие преподавания разных дисциплин как на языковом, так и на предметном уровнях. Можно утверждать, что реализация принципа в учебном процессе способствует созданию наиболее благоприятных условий для формирования коммуникативной и профессиональной компетенции в рамках избранной студентами специальности. Профессиональную направленность курса иностранного языка следует осуществлять, по возможности, раньше, что обеспечивает стимулирование интереса к изучаемому языку.

Принцип межкультурного взаимодействия предполагает такую организацию учебно-воспитательного процесса, при которой преподаватель учитывает национально-культурные особенности учащихся в условиях межкультурного взаимодействия с носителями языка. Влияние факта межкультурного взаимодействия на учебно-воспитательный процесс столь велико, что выделение принципа межкультурного взаимодействия в качестве самостоятельного дидактического принципа представляется вполне обоснованным и получило поддержку в ряде исследований (напр., Сурыгин, 2000), в том числе в работах по проблемам лингвокультурологии (Воробьев, 1997).

Учет данного принципа в учебно-воспитательном процессе способствует формированию межкультурной компетенции, уровень сформированности которой позволяет судить о достижениях учащихся в овладении изучаемым языком на социокультурном уровне. В результате обеспечивается:

приобретение знаний о языковой картине мира, что дает возможность ее описать и выразить свое отношение к ней средствами изучаемого языка;

овладение фоновыми знаниями (background knowledge) из сферы жизни носителей языка. Такие знания проявляются в процессе общения в виде смысловых ассоциаций и коннотаций и обеспе-

чивают нормативность речевого общения в условиях межкультурного взаимодействия;

расширение общего кругозора учащихся (*general knowlege*), т.е. знание имен и названий, дат и событий, обеспечивающих эффективность общения в новой языковой среде.

Принцип профессиональной компетентности преподавателя характеризует способности к профессиональной деятельности в качестве преподавателя языка на основе приобретенных в ходе обучения и практической работы знаний, навыков и умений в данной области деятельности. Основу профессиональной компетенции составляют профессионально-педагогические умения, обобщенные в профессиограмме преподавателя и включающие следующие умения: *коммуникативные* (владение языком и способности профессионально-педагогического общения), *организаторские* (умение организовать как свою собственную деятельность, так и деятельность учащихся), *гностические* (умение анализировать способности учащихся к овладению языком и поддерживать мотивацию в работе), *оценочные* (связанные с умением оценить уровень формируемых навыков и умений и произвести их корректировку).

3. Лингвистические принципы

Эти принципы базируются на данных языкознания как базисной для методики науки.

Принцип системности рассматривает язык как системное образование, состоящее из взаимосвязанных элементов разных уровней, объединенных в единое целое. Реализация этого принципа на занятиях предполагает:

1) такое описание изучаемого языка в учебных целях, при котором единицы языка рассматриваются с точки зрения их коммуникативной и функциональной значимости для выражения различных смыслов (коммуникативных намерений);

2) формирование в сознании учащихся представления о языке как целостной системе, состоящей из набора языковых и речевых элементов и правил их употребления в речи;

3) изучение грамматики в органической связи с лексикой, позволяющее выявить лексико-семантические особенности языковых единиц в процессе их функционирования;

4) изучение морфологии на синтаксической основе, что предполагает введение законченных речевых единиц (предложений и словосочетаний) в связи с условиями общения.

Принцип концентризма предусматривает такой характер отбора и введения лексико-грамматического материала, при котором обеспечивается многократное обращение к уже изученному материалу с постепенным его углублением и расширением. Соблюдение этого принципа обуславливает:

1) коммуникативность и высокую мотивированность обучения благодаря возможности обучающихся участвовать в речевом общении уже на ранних стадиях обучения;

2) доступность, поскольку расположение материала обеспечивает переход «от легкого к трудному», «от уже усвоенного к новому»;

3) достаточность для построения высказывания в пределах тем и ситуаций, составляющих содержание обучения;

4) открытость, т.е. возможность расширения ранее пройденного материала в соответствии с содержанием урока.

Принцип разграничения лингвистических явлений на уровне языка и речи предполагает выделение трех аспектов в общей совокупности языковых и речевых явлений, ставших объектами усвоения и определяемых как языковые (система языка), речевые (способы формирования и формулирования мыслей посредством языка), речедетельностные (осуществляют процесс общения). Характер взаимодействия отдельных аспектов определяется с учетом цели и этапа обучения. Так, на занятиях со студентами-филологами равное внимание уделяется овладению речью и системой языка при взаимосвязанном обучении видам речевой деятельности. В работе с будущими преподавателями языка большое внимание уделяется приемам педагогизации в ходе овладения различными видами речевой деятельности, работе с художественным текстом. На занятиях со студентами-нефилологами основным объектом коммуникации становится письменный текст как источник языка специальности.

Принцип функциональности заключается в том, что языковой материал на занятиях вводится с учетом содержания высказывания. В практическом курсе этот принцип находит выражение

в рассмотрении формы и значения грамматического явления в их единстве. При этом возможны два подхода к подаче языкового материала: а) *системно-структурный*, который предполагает введение материала на основе логико-смысловых категорий, т.е. с учетом выражаемых синтаксических отношений (функций), образующих логическую основу высказывания (выражение субъектно-предикативных, сравнительных отношений и др.); б) *функционально-смысловой*, определяющий отбор и подачу грамматического материала в соответствии с содержанием высказывания (интенциями). Выбор способа реализации принципа функциональности определяется целями обучения. На занятиях с филологами оба подхода являются одинаково значимыми. Для слушателей краткосрочных курсов ведущим является функционально-смысловой подход, реализуемый наиболее последовательно в учебниках коммуникативного типа и коммуникативных грамматиках.

Принцип стилистической дифференциации означает важность учета в процессе обучения языковых и речевых особенностей, характерных для разных стилей речи. На краткосрочных курсах основное внимание уделяется разговорному стилю и речевой деятельности в учебной и бытовой сферах общения. Выбор текстов определенной стилевой направленности, объем и глубина его проработки зависят от цели и продолжительности обучения. В работе с филологом принцип проявляется на занятиях по практической стилистике и при лингвострановедческом анализе текста. В отличие от краткосрочных курсов, где акцент делается на обязательных речевых средствах в рамках того или иного стиля, в работе с филологами основное внимание уделяется речевым средствам, соотносимым с ситуациями общения в рамках изучаемого стиля. Учащиеся должны также уметь объяснять свой выбор, что отвечает задачам их профессиональной подготовки.

Принцип минимизации языка заключается в отборе языковых и речевых средств для занятий. Такие средства, с одной стороны, должны включать самые необходимые единицы в соответствии с этапом обучения и представлять относительно законченную функциональную систему, а с другой – адекватно отражать структуру языка в целом.

Минимизация языка в учебных целях касается отбора: а) фонетического, лексического, грамматического материала; при этом создаются соответствующие минимумы для разных этапов и профилей обучения; б) речевых ситуаций; в) страноведческого материала; г) текстов для чтения; д) материала по стилистике, содержащего основные характеристики функциональных стилей языка.

Реализация данного принципа применительно к выпускнику филологического вуза означает следующее: а) объем базисного языка, подлежащего усвоению, приближается к объему носителей языка; б) с учетом профессиональных интересов учащихся предполагается более глубокое языковедческое осмысление базисного языка в сравнении с другими категориями учащихся; в) предусматривается межпредметная координация минимумов практического курса с теоретическими курсами (современный русский язык, лингвистика текста, сопоставительная лексикология и фразеология русского и иностранного языков и др.).

4. Психологические принципы

Принцип мотивации основан на понимании мотива как побуждения к деятельности, связанного с удовлетворением потребностей человека. Преподавателю важно знать мотивы, лежащие в основе деятельности учащихся, и уметь поддерживать мотивацию обучения на достаточно высоком уровне. Это достигается за счет целесообразной организации занятий, в ходе которой максимально учитываются интересы учащихся, их возрастные особенности, а также мотивы обучения (познавательные, профессиональные и др.). С этой целью важно организовать эмоционально-положительное отношение учащихся к самому процессу занятий, что во многом зависит от сложившихся индивидуально-личностных представлений учащихся, от поведения преподавателя на уроке, от приемов обучения, которыми он пользуется (коллективные формы работы, ролевые игры, просмотр видеофильмов), а также от той внутренней мотивации, при которой деятельность учащихся направлена: а) на изучение содержания учебного предмета и овладение этим содержанием (познавательная мотивация); б) на использование языка в профессиональных

целях (предметно-функциональная мотивация); в) на просмотр фильмов, знакомство с достопримечательностями (развлекательная мотивация); г) на использование языка с целью повышения образованности (учебная мотивация) и др.

Различают внешнюю и внутреннюю мотивации. Первая зависит от окружающей среды (преподаватель, учебная группа, окружение). Вторая обусловлена значимостью информации о стране, культуре, истории страны изучаемого языка, важностью языка для реализации потребностей. Преподавателю важно знать мотивы, которыми руководствуются учащиеся, он должен стремиться поддерживать мотивацию учения на высоком уровне.

Принцип поэтапности в формировании речевых навыков и умений определяет динамику изменения структуры речевой деятельности в процессе обучения. Так как толкование принципа опирается на понятие деятельности, заимствованное методикой из психологии, то это обстоятельство позволяет рассматривать принцип в ряду психологических. Исходным моментом обучения считается приобретение знаний (формирование языковой базы и языковой компетенции), а его конечным результатом – развитие на основе знаний и речевых навыков и умений коммуникативной компетенции, средством формирования которой являются учебная (в ходе ее учащиеся овладевают языком и у них формируются механизмы речи) и неучебная деятельность (когда речевая деятельность входит в другую, более широкую деятельность людей – познавательную, общественно-производственную и др.). Здесь язык выступает в качестве средства общения для передачи разнообразной информации, выходя за рамки чисто учебной информации. Это обстоятельство послужило основанием для парадоксального, на первый взгляд, утверждения А.А. Леонтьева о том, что «...строго говоря, речевой деятельности как таковой не существует. Есть лишь система речевых действий, входящих в какую-либо деятельность – целиком теоретическую, интеллектуальную или частично практическую» (Леонтьев, 2001).

При реализации принципа выделяют четыре этапа, составляющих основу формируемой речевой деятельности: *ознакомительный* (сообщение знаний, введение речевого образца, грамматической модели, правила), *стандартизирующий* (формирование

речевого навыка в результате выполнения языковых упражнений), *варьирующий* (совершенствование речевого навыка и формирование речевых умений с помощью речевых упражнений в ситуациях учебного общения), *творческий* (развитие речевых умений, перенос приобретенных знаний, навыков, умений в различные ситуации общения не только учебного, но и неучебного характера).

Принцип учета индивидуально-психологических особенностей личности учащихся предполагает необходимость учета в процессе обучения индивидуальных особенностей учащихся в целях максимальной индивидуализации учебного процесса. Принято говорить о трех видах индивидуализации: личностной, субъектной, индивидной.

При *личностной* индивидуализации в процессе занятий учитываются такие свойства личности учащегося, как его мировоззрение, сфера желаний и интересов, эмоционально-чувственная сфера, а также статус в коллективе. Отбор проблем, ситуаций для обсуждения на занятиях, текстов следует проводить в соответствии с возрастными особенностями учащихся.

Субъектная индивидуализация учитывает свойства ученика как субъекта деятельности. Ее цель – научить учащихся наиболее экономным и эффективным приемам работы по овладению языком.

В основе *индивидной* индивидуализации лежит учет уровня памяти, мышления, восприятия учащихся, когнитивных стратегий, которыми они пользуются в процессе обучения.

Важным показателем индивидуально-психологических особенностей учащихся является их способность к обучению, т.е. восприимчивость к усвоению новых знаний и способов их сохранения. Основными показателями обучаемости являются темп продвижения по учебной программе, степень напряженности при этом, гибкость в переключении на новые способы и приемы работы. Для того чтобы получить представление об индивидуально-психологических особенностях учащихся, в методике используются специальные тесты.

Лучше учитывать особенности этого принципа обучения преподавателю позволит следование следующим правилам:

1) необходимо изучать учащихся, выявлять их индивидуальные особенности, интересы и увлечения;

2) следует учитывать овладение учебным материалом отдельными учащимися, оказывать индивидуальную помощь тем, кто в ней нуждается;

3) необходимо поощрять учащихся, успешно справляющихся с заданиями, поддерживать усилия отстающих и использовать преимущества обучения в сотрудничестве.

Принцип учета адаптационных процессов впервые был предложен А.И. Сурыгиным (2000). Он базируется на понимании адаптации как процесса приспособления человека к изменившимся условиям окружающей среды и жизнедеятельности. Можно говорить об адаптации *физиологической* (процесс приспособления организма человека к изменению условий жизнедеятельности), *социально-психологической* (процесс приспособления психики человека к новым условиям жизнедеятельности), *академической* (процесс приспособления учащихся к условиям новой для них педагогической системы).

Результаты многочисленных исследований, проводимых в форме различных опросов и анкетирований, дают представление о трудностях, с которыми сталкиваются учащиеся при переходе на более высокую ступень образования (из школьной в вузовскую).

Учет принципа адаптационных процессов предполагает:

1) знание преподавателем особенностей процесса адаптации, что должно находить отражение в индивидуальном подходе к каждому учащемуся, в планировании учебного процесса. Создание благоприятного психологического климата в группе, поддержание мотивации обучения на высоком уровне способствуют возможно более быстрому преодолению трудностей, связанных с пребыванием учащегося в новой учебной среде;

2) использование специальных средств и методов педагогического воздействия с целью повышения эффективности процесса адаптации и сокращения его сроков;

3) организацию системы воспитательной и внеаудиторной работы, направленной на преодоление отрицательного воздействия, связанного с периодом адаптации, и стимулирующей поисковую активность учащихся в социальной сфере.

5. Собственно методические принципы

Эти принципы отражают особенности преподавания иностранного языка как учебной дисциплины.

Принцип коммуникативности – ведущий методический принцип обучения. Согласно этому принципу, обучение организуется в естественных для общения ситуациях или максимально к ним приближенных. Следование принципу коммуникативности предполагает такую направленность занятий, при которой цель обучения (овладение языком как средством общения) и средство достижения цели (речевая деятельность) выступают в тесном взаимодействии. Из сказанного следует, что реализация принципа коммуникативности заключается в известном уподоблении процесса обучения процессу реальной коммуникации. Это предполагает решение на занятиях реальных задач общения с целью включения обучающихся в коммуникацию на изучаемом языке. Подготовка учащихся к решению важных для них коммуникативных задач, т.е. формирование коммуникативной компетенции в разных видах речевой деятельности, дает основание считать коммуникацию не только целью, но и средством достижения поставленной цели обучения.

Следование принципу коммуникативности также предполагает организацию активной творческой деятельности учащихся: постоянное обращение к языку как средству общения, широкое использование коллективных форм работы, внимание к проблемным ситуациям, отражающим интересы обучающихся, и творческим видам заданий, представлению учебного материала на основе речевых интенций, параллельное усвоение грамматической формы и ее функции в речи.

Согласно идеям, развиваемым представителями Липецкой методической школы (Пассов, 2000), принцип коммуникативности предусматривает использование на занятиях присущих ему особенностей, совокупность которых и позволяет считать учебный процесс коммуникативным. К числу таких особенностей относятся:

мотивированность – любое высказывание, речевое действие обучающегося должны побуждаться внутренней потребностью,

т.е. мотивом, а не внешним стимулом (приказом учителя, необходимостью и т.п.). Появление мотива зависит от интереса обучающегося к материалу, от его новизны, способа подачи;

целенаправленность – любое речевое действие учащегося должно иметь речевую цель. Ученик должен понимать, зачем он говорит какую-либо фразу, читает, слушает или пишет что-то. Мотив может быть осознаваем или нет, а цель всегда должна быть осознаваема;

личностный смысл – деятельность обучающегося приобретает такой смысл, если учащийся осознает цель общения и видит ее мотивированный для него характер;

индивидуальность отношений выражается в содержании и форме выражения. За каждым учащимся признается право выражать свою индивидуальность в отношении к тому, что обсуждается на уроке и происходит в мире;

речемыслительная активность имеет место лишь в случае решения обучающимся какой-либо речемыслительной задачи, связанной с порождением высказывания в соответствии с поставленной преподавателем задачей. Имитация фраз, проговаривание неситуативных предложений не являются показателем речемыслительной активности;

взаимодействие предусматривает доверительное сотрудничество между учащимися и преподавателем. Оно возникает в процессе речевой деятельности при решении проблемных ситуаций;

контактность складывается из взаимодействия трех компонентов: эмоционального (имеет место взаимный интерес и сопереживание – эмпатия); смыслового, когда собеседники осознают взаимоотношения, в которых находятся; предметного (им интересен предмет обсуждения);

ситуативность предполагает соотносительность высказывания с ситуацией общения;

информативность – включение в содержание обучения сведений, представляющих интерес для учащихся и соответствующих их возрастным и интеллектуальным возможностям;

новизна определяет не только содержание текстов для работы, но и приемы обучения, ситуации, предметы обсуждения, т.е. все элементы образовательного процесса;

эвристичность – деятельность учащихся носит спонтанный и творческий характер, а не подготовленный заранее и заученный (эвристика – от греч. *herisko* – нахожу), что способствует развитию находчивости, активности;

функциональность – содержание высказывания определяет отбор и введение единиц языка в процессе обучения. Таким образом, ведущим элементом в речи является ее функция, а лозунг коммуникативности – «Используя, запоминай!»;

проблемность – отбор учебного материала и постановка заданий должны быть проблемными, что способствует формированию познавательной самостоятельности учащихся, развитию их логического, критического и творческого мышления. Использование проблемных ситуаций, ролевых игр способствует реализации проблемного подхода к обучению.

В 1990-х гг. в ряде публикаций имело место упрощенное толкование принципа коммуникативности как организации естественного общения на занятиях и удовлетворения коммуникативных потребностей учащихся. Между тем процесс обучения языку включает и обучение деятельности общения (чему в рамках коммуникативной методики уделяется преимущественное внимание), и овладение средствами общения, которые усваиваются в результате сознательной деятельности. Другими словами, овладение языком носит сознательный характер, в то время как владение им – непосредственно-интуитивный. Из сказанного следует, что принцип коммуникативности не должен претендовать на исключительную роль в системе обучения языку.

Не менее важное значение имеет и принцип сознательности, а также ряд других принципов, в том числе опирающихся на данные базисных для методики дисциплин. Принцип коммуникативности был использован при обосновании концепции коммуникативного метода обучения и реализован в ряде популярных курсов языка.

Принцип коммуникативности в современной методике определяет: 1) содержание обучения (отбор и организацию языкового материала, тем и ситуаций общения, обеспечивающих формирование коммуникативной компетенции); 2) организацию обучения (использование различных приемов и средств, обеспечивающих моделирование ситуаций реального общения, а также поведение

преподавателя и учащихся на уроке, их участие в различных формах речевой деятельности); 3) органическое соединение языка и культуры в процессе обучения.

Принцип учета родного языка учащихся предполагает учет трудностей изучаемого языка, вызванных расхождениями в системе изучаемого и родного языков учащихся. Этот принцип наиболее последовательно реализуется в учебниках и учебных пособиях, ориентированных на родной язык учащихся. Соответствующий лексико-грамматический комментарий и упражнения способствуют преодолению интерферирующего влияния и использованию положительного переноса из родного языка. Данный принцип реализуется на занятиях в двух формах: латентной, или скрытой, когда подача материала производится с установкой на предупреждение возможных ошибок, и открытой – путем сознательного сопоставления особенностей родного и изучаемого языков. Такое сопоставление имеет место главным образом в пособиях, рассчитанных на занятия с филологами, и реализуется в виде принципа опоры на родной язык учащихся. Такому сопоставлению двух языков способствуют специальные учебные пособия (напр., Гак, 1988; Резвцова, 1989; Аракин, 1979; Рогова и др., 1988).

При сопоставлении двух языков преподаватель сталкивается с тремя группами языковых явлений: а) имеющими аналоги в родном языке учащихся; б) не имеющими таковых; в) частично совпадающими в двух языках.

Языковые явления, относящиеся к первой группе, усваиваются сравнительно легко, так как при этом происходит перенос речевых навыков и умений родного языка на изучаемый язык. Наибольшую трудность в работе представляют явления, частично совпадающие в двух языках, так как здесь проявляется отрицательное влияние родного языка.

Рекомендуется руководствоваться следующими правилами при реализации названного принципа обучения на занятиях.

1. При объяснении нового лексико-грамматического явления следует показывать учащимся, как они могут опереться на имеющиеся у них знания, навыки, умения в родном языке.

2. Надо демонстрировать различия в произношении, лексике, грамматике, существующие в двух языках при выражении сходных, но несовпадающих явлений.

3. Необходимо включать в систему обучения упражнения, учитывающие трудности изучаемого явления для учащихся и помогающие преодолевать их. Во многих учебных пособиях такие упражнения специально выделены (например в коррекционных курсах языка).

Принцип устного опережения (или устной основы обучения) предполагает: а) устное введение и закрепление учебного материала; б) наличие речевой практики, протекающей в устной форме на основе отобранных для занятий тем и ситуаций общения.

Этот принцип получил обоснование в работах представителей прямого метода и в концепции устного метода обучения Г. Пальмера, который утверждал: «Языком следует овладевать путем устного общения. Живые языки должны усваиваться через живую речь. Другими словами, их следует преподавать устно» (Пальмер, 1961. С. 19). Сходную мысль высказывал и Б.В. Беляев: «Целесообразно соблюдать определенную последовательность в усвоении того или другого языкового материала, а именно: от устной речи надо переходить к письменной речи и от пассивных форм владения языком (слушание, чтение) к активным (говорение, письмо)» (Беляев, 1965. С. 210).

Эти утверждения, объясняющие целесообразность устного опережения при обучении языку, с психологической точки зрения находят следующее обоснование. Устная речь появилась раньше письменной, и язык реализуется прежде всего в устной форме речи, с помощью которой происходит общение между людьми. В устной речи язык получает наиболее полное выражение и, следовательно, сначала нужно усвоить звуки, ритмику, интонацию речи, научиться говорить и понимать речь на слух, а это обеспечит умение читать и писать. Г. Пальмер высказал еще один аргумент в пользу устной основы обучения: с помощью устных форм работы удастся овладеть «примерно в 20 раз большим по объему материалом, чем с помощью письменных упражнений» (Пальмер, 1961. С. 18).

Следование названному принципу обеспечивает возможность общения на изучаемом языке уже на ранней стадии занятий. По этой причине принцип наиболее успешно реализуется в рамках вводных курсов с их установкой на формирование навыков и умений говорения. Такие курсы при продолжительности занятий

2–3 недели имеют своей целью развитие устной, преимущественно диалогической речи на материале наиболее частотных тем повседневного общения. Одновременно решаются звукопроизводительные задачи обучения и происходит овладение лексическим минимумом, необходимым для понимания элементарной иноязычной речи и участия в общении. Расширение рамок устного курса и превращение занятий в чисто устные является недостаточно эффективным в работе со взрослыми учащимися. Так называемые устные курсы для взрослых, привыкших к опоре на письменные источники восприятия, вызывают неоправданную нагрузку на память и не способствуют оптимальности обучения.

В современной методике рекомендуется взаимодействие устной и письменной коммуникаций в процессе занятий, что не исключает наличия устного опережения на стадии введения материала и его первичного закрепления и активизации.

Проблема устного опережения наиболее последовательно решается в рамках аудиолингвального и аудиовизуального методов обучения, где обоснована такая последовательность в работе: слушание–говорение–чтение–письмо. В рамках сознательно-практического метода предпочтение отдается *взаимосвязанному* обучению видам речевой деятельности, что нашло реализацию в соответствующем принципе обучения.

Принцип взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности предусматривает обучение языку с одновременным формированием четырех видов речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо) в рамках их определенного учебной программой последовательно-временного соотношения на основе общего языкового материала и с помощью специальных упражнений. Особенности реализации этого принципа:

1) в качестве объекта обучения выступает речевая деятельность;

2) в ходе обучения обеспечивается одновременность в развитии видов речевой деятельности;

3) обучение организуется в рамках определенного последовательно-временного соотношения видов речевой деятельности и сфер общения, определяемого для каждого урока и этапа обучения. Так, согласно одному исследованию, на вводно-корректировочном этапе обучения соотношение между видами

речевой деятельности и последовательность их использования выглядят следующим образом: слушание – 35%, говорение – 35, чтение – 20, письмо – 10% (см.: Взаимосвязанное обучение..., 1985. С. 89);

4) обучение видам речевой деятельности организуется на общем языковом материале с его выделением для рецептивного и продуктивного усвоения;

5) для занятий используются упражнения языкового и речевого характера с преобладанием последних.

Этот принцип получил обоснование в рамках коммуниктивно-деятельностного подхода к обучению и расходится с установками представителей прямого (интуитивного) подхода, ориентирующего на *последовательное* обучение видам речевой деятельности при значительном устном опережении.

Принцип взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности не означает, однако, одновременного овладения всеми видами речевой деятельности. Здесь имеет место комплексность в процессе обучения, что дало основание ряду методистов характеризовать названный принцип как принцип *дифференциации и интеграции обучения* иностранным языкам (напр., Рогова, Верещагина, 1998). Реализация принципа на занятиях предполагает необходимость:

1) учитывать специфику каждого вида речевой деятельности;

2) обеспечивать взаимосвязанный характер обучения при устной основе занятий;

3) вводить и активизировать единицы языка в предложении, являющемся коммуникативной единицей обучения.

Принцип профессиональной направленности обучения (учета специальности) предусматривает учет будущей специальности и профессиональных интересов учащихся на занятиях по языку и другим дисциплинам учебного плана. На занятиях со студентами-филологами данный принцип находит выражение в педагогизации и филологизации обучения, реализуется в отборе материала для занятий – тем и ситуаций общения, текстов для чтения, заданий, ориентированных на специальность, в координации разных дисциплин с позиции будущей профессиональной деятельности обучающихся. Профессиональную направленность

курса иностранного языка желательно осуществлять возможно раньше, что стимулирует интерес к изучению языка.

Этот принцип реализуется с помощью:

учебного плана, включающего перечень общенаучных дисциплин с учетом профиля обучения (гуманитарный, филологический, естественнонаучный, технический, медико-биологический, экономический);

программы по изучаемому языку, ориентированной на язык специальности как совокупности средств, с помощью которых реализуются коммуникативные потребности учащихся в избранной сфере общения. На начальном этапе обучения речь, однако, должна идти не о языке специальности, а языке науки как разновидности общелитературного языка;

комплекса средств обучения, с помощью которых происходит формирование коммуникативной компетенции в избранной сфере общения;

координации содержания профильных учебных курсов и занятий по практике языка;

системы внеаудиторной работы с учетом интересов и будущей специальности учащихся.

На старшей ступени обучения иностранному языку в средней школе этот принцип наиболее успешно реализуется в рамках гуманитарного и естественнонаучного профилей обучения (Бим, 2002).

Принцип аппроксимации (от лат. *approximare* – приближаться) означает «сниходятельное отношение» преподавателя к допускаемым учащимся ошибкам в процессе речевой деятельности, если они не нарушают коммуникацию и не приводят к искажению смысла сообщения. Первоначально действие принципа касалось обучения иноязычному произношению, в котором допускались отклонения от нормы, не касающиеся, однако, случаев искажения в речевом потоке звуков, имеющих смыслоразличительное 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 учебной аудитории, повышает речевую активность учащихся, устраняет боязнь сделать ошибку.

Принцип ситуативно-тематической организации обучения предполагает такую организацию и проведение занятий, при которых введение и закрепление учебного материала проводятся с использованием тем и ситуаций общения, отражающих содержание избранной для занятий сферы общения.

Так, достижение элементарного уровня владения языком, для которого требуется, согласно Государственному стандарту, 100–120 учебных часов, реализуется в сфере бытового и социально-культурного общения в рамках пяти тем (рассказ о себе, о друзьях и знакомых, о семье, о своем рабочем дне, о свободном времени) и ситуациях общения, реализующих соответствующие коммуникативные задачи. Как свидетельствует опыт преподавания языка, формирование речевых навыков и умений происходит значительно успешнее, если процесс овладения языком максимально приближен к реальным условиям общения и организуется на материале тем и ситуаций, представляющих интерес для учащихся.

Принцип учета уровня владения языком предполагает организацию процесса обучения в соответствии с языковой подготовкой учащихся. Под уровнем владения языком при этом понимается степень сформированности коммуникативной компетенции, позволяющая решать на изучаемом языке экстралингвистические задачи общения в соответствии с условиями коммуникации и с использованием необходимых для этого знаний, речевых навыков и умений.

Принцип обучения предполагает:

отбор средств обучения в соответствии с требованиями, предъявляемыми к конечному уровню владения языком на каждом этапе обучения;

определение содержания коммуникативной компетенции для каждого уровня;

координацию профильных дисциплин и практического курса языка на предметном и языковом уровнях.

Р е з ю м е

Принципы обучения – одна из базисных категорий методики, с позиции которой определяются требования к системе обучения

в целом и к ее отдельным компонентам. Они возникают из потребностей педагогической практики как результат ее обобщения и являются, по образному определению Е.И. Пассова, «фундаментом здания, имя которому “процесс обучения”» (Пассов, 1989. С. 110).

Так как методика для обоснования системы обучения языку опирается на положения базисных для нее наук – педагогики, лингвистики, психологии, то представляется возможным выделить четыре группы принципов обучения, используемых на занятиях по языку: дидактические, лингвистические, психологические, собственно методические.

Система принципов обучения является открытой, допускающей включение новых принципов и переосмысление уже существующих (так произошло, например, с принципом коммуникативности). Все принципы обучения взаимосвязаны, ни один из них не является универсальным и не должен быть абсолютизирован.

Для преподавателя важно не только знание существующих принципов обучения, но и умение ими пользоваться при организации и проведении занятий на разных этапах обучения и с разной целевой направленностью.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Дайте определение понятия *принцип обучения*. Почему принципы обучения относятся к числу базисных категорий методики? Какие другие базисные категории методики вам известны?
2. Как можно классифицировать принципы обучения?
3. Какие принципы обучения следует рассматривать в качестве ведущих на занятиях по языку?
4. В чем, по вашему мнению, заключается взаимодействие принципов коммуникативности и сознательности в учебном процессе?
5. Охарактеризуйте содержание принципа профессиональной направленности обучения.
6. Проанализируйте один из учебников иностранного языка для средней школы с точки зрения реализации в нем ведущих принципов обучения: коммуникативности, сознательности, наглядности, учета родного языка учащихся.

Глава 11

МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ

1. Значения понятия «метод»

Понятие «метод» (от греч. *methodos* – путь исследования или познания) в самом общем значении – способ достижения цели. Будучи базисной категорией методики, методы обучения являются компонентами системы обучения. Без соответствующих методов обучения невозможно реализовать цели и задачи обучения.

Это понятие в современной науке употребляется в трех значениях: общеметодологическом (метод как средство познания, способ изучения действительности, явлений природы и общества), общедидактическом (система взаимосвязанных действий преподавателя и учащихся, обеспечивающих усвоение содержания образования) и частнодидактическом, или собственно методическом (метод как направление в обучении, определяющее стратегию учебной деятельности преподавателя).

2. Общеметодологические методы

С помощью этих методов осуществляется познание окружающего мира, соотносимое со свойствами и законами действительности.

Особое место в разработке общеметодологических методов принадлежит греческим философам Сократу, Платону, Аристотелю, представителям немецкой классической философии Канту, Фихте, Гегелю, последователям философии Маркса. Анализ процесса познания получил развитие в диалектической философии Гегеля, которая имела характер всеобщего метода познания окружающего мира.

Общеметодологические методы принято подразделять на содержательные и формальные. Первые обеспечивают познание структуры научного знания, законы порождения, функционирования и изменения научных теорий; вторые связаны с анализом языка науки, описанием и анализом формальных и формализованных методов исследования, типологией системы знаний и др.

Для преподавателя языка важно знать общеметодологические методы, определяющие формы и способы научного познания, и пути их применения в качестве методологической основы исследовательской деятельности в области лингводидактики. В частности, метод сравнения позволяет установить то общее, что присуще объектам исследования, и определить то новое, что присуще исследуемому объекту, а метод моделирования – уточнить характеристики существующих или вновь конструируемых объектов и определить оптимальные условия для построения учебного процесса.

Методологической основой многих исследований в области лингводидактики является диалектический метод познания, позволяющий решать задачу построения научно-теоретической концепции предмета исследования.

3. Общедидактические методы

Эти методы обучения являются достаточно универсальными. Они применимы для достижения целей обучения, образования и воспитания в разных учебных дисциплинах. К числу общедидактических, например, относятся методы объяснения нового материала или контроля за успеваемостью. Будучи универсальными, общедидактические методы в каждой конкретной дисциплине имеют свое специфическое выражение, отражающее ее особенности. Таким образом, общедидактические методы обучения – это совокупность способов взаимосвязанной деятельности преподавателей и учащихся, направленной на достижение целей образования, воспитания и развития обучающихся.

Эти методы классифицируются на основании разных признаков: а) по источнику получения знаний и формирования навыков и умений (слово учителя, рассказ, беседа, анализ языка, упражнения, работа с текстом, использование средств наглядности); б) по степени и характеру участия обучаемых в учеб-

ном процессе (активные/пассивные методы, различаемые в зависимости от самостоятельности выполняемых учащимися учебных действий); в) по способу работы учащихся (устные и письменные, классные и домашние, индивидуальные и коллективные методы).

В настоящее время наибольшее распространение получила классификация общедидактических методов, основанная на деятельностном подходе к обучению. В этой связи 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) контроля и самоконтроля учебной деятельности (опрос, зачет, экзамен и др.).

Так как в реализации методов обучения на занятиях участвуют как преподаватель, так и учащиеся, то общедидактические методы можно рассматривать в виде двух взаимосвязанных групп методов (табл. 11.1), образующих удобные для анализа оппозиции: *преподавания* (используются преподавателем для изложения нового материала, организации его усвоения и контроля за усвоением) и *учения* (применяются учащимися в процессе познавательной и практической деятельности).

Т а б л и ц а 11.1

ОБЩЕДИДАКТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ

Методы преподавания	Методы учения
Показ	Ознакомление
Объяснение	Осмысление
Организация тренировки	Участие в тренировке
Организация применения	Практика
Коррекция	Самокоррекция
Оценка	Самооценка

Метод *показа* используется преподавателем с целью введения нового материала на разных уровнях его организации (звуки, слова, предложения, ситуации, инструкции и др.) и рассчитан в первую очередь на чувственное восприятие. Для этого широко используются классная доска, средства наглядности. Показ со-

проводится ознакомлением учащихся с учебным материалом. *Объяснение* протекает в форме использования приемов индукции (от наблюдения над фактами языка учащиеся подводятся к выводу, обобщению) и дедукции (правило, инструкцию преподаватель подкрепляет примерами, иллюстрирующими их применение в речи). Результатом *осмысления* учащимися вводимого материала становятся знания, которые являются основой для выполнения речевых действий по заданной преподавателем программе. Результатом же *тренировки*, которая протекает в форме выполнения специальных упражнений, получивших название тренировочных (или подготовительных), является формирование речевых навыков двух типов: а) навыков оформления (их наличие обеспечивает правильность произнесения звуков, интонирование фразы, оформление высказывания в соответствии с нормами языка); б) навыков оперирования. С их помощью достигается извлечение из долговременной памяти иноязычных слов и языковых структур в зависимости от содержания высказывания.

Однако владение навыками составляет важную, но лишь начальную стадию овладения языком, в то время как его конечной целью является формирование и развитие речевых умений. Для этого используются методы организации практики, в основе которых лежит выполнение речевых упражнений. В результате формируются речевые умения и способность к речевой деятельности в разных сферах общения.

Методы *коррекции* используются для исправления ошибок в речи учащихся, а с помощью методов оценки определяется степень сформированности знаний, навыков, умений и их соответствие требованиям Государственного стандарта и программы. При использовании метода оценки широко применяются тесты.

Самокоррекция как метод учения позволяет учащимся самостоятельно оценить свою работу и исправить ошибки. Она возможна при сформированности у учащихся механизма самокоррекции, который приобретает в процессе обучения и свидетельствует о наличии у обучающегося эталона правильной речи, благодаря которому и возможно самостоятельное исправление ошибок.

Ведущими для методики преподавания языка считаются следующие методы обучения: *объяснение, организация тренировки, практика*, а рекомендуемое соотношение между названными методами при практической направленности занятий выглядит так: объяснению в виде сообщения практически необходимых знаний о системе языка следует отводить не более 15% учебного времени, в то время как тренировке в иноязычной речевой деятельности надо посвящать не менее 85% учебного времени (Беляев, 1965).

В структуре каждого метода можно выделить методические приемы, являющиеся одним из способов реализации метода на занятии. *Прием обучения* – это наименьшая обучающая единица деятельности преподавателя в виде конкретного действия или операции, с помощью которых формируются навыки и умения, приобретаются знания, стимулируется учебная деятельность учащихся. М.В. Ляховицкий определяет прием обучения как «элементарный методический поступок, направленный на решение конкретной задачи преподавания на определенном этапе практического занятия» (Ляховицкий, 1981).

Приемами, связанными с объяснением нового материала, могут быть *анализ* (расчленение предмета, явления), *синтез* (объединение частей, элементов в единое целое), *сравнение* (установление сходства и различия между объектами), *классификация* (отнесение предмета, явления к группе предметов и явлений), *систематизация* (приведение объектов в определенную систему), а также *описание, сопоставление* и др. Приемами, входящими в состав метода применения, являются *ответы на вопросы, пересказ текста, описание картинки* и др. Приемы обучения, таким образом, в виде речевых действий и операций составляют содержание формируемой речевой деятельности.

4. Частнодидактические (собственно методические) методы

В отличие от общедидактических методов, достаточно универсальных и применяемых в преподавании разных дисциплин, эта группа методов отражает специфику конкретного учебного предмета или группы предметов.

В методике преподавания иностранных языков исторически сложилось двойственное определение метода как частнодидак-

тического понятия: а) метод как направление в обучении (широкое толкование термина) и б) метод как способ обучения какой-либо стороне языка (узкое толкование термина). Такое двойственное толкование одного понятия нельзя признать удачным: оно часто приводит к подмене одного значения термина другим и не является достаточно обоснованным с точки зрения наметившегося в современной дидактике разграничения методов на общедидактические и частнодидактические. На наш взгляд, следовало бы закрепить за методикой преподавания языков толкование термина в широком значении – как направления в обучении. В таком случае метод обучения – *это направление в обучении, реализующее цели, задачи и содержание обучения языку и определяющее пути и способы их достижения.*

Метод обучения дает представление о стратегии обучения языку, на основании которой преподаватель разрабатывает тактику учебной деятельности в конкретных условиях обучения и на основе метода-направления. Она реализуется на занятиях в виде *модели обучения*, представляющей собой индивидуальную интерпретацию преподавателем концепции метода-направления в конкретных условиях педагогического труда. Таким образом, через посредство модели обучения осуществляется связь между методом-направлением в обучении и способом деятельности преподавателя и учащихся на уроке. При этом важно, чтобы модель обучения отражала содержание метода-направления. Перечислим признаки, присущие методу-направлению в обучении.

1. Наличие ведущей идеи, определяющей пути и способы достижения цели обучения и дающей представление об общей стратегии обучения языку в рамках избранного для работы метода. Так, для сознательных методов характерна стратегическая установка на сознательное овладение языком, а для прямых методов – установка на интуитивное, беспереводное овладение языком.

2. Направленность метода на достижение определенной цели. Интенсивные методы ориентированы на овладение речевым общением в рамках избранной сферы общения, а переводно-грамматические – на овладение системой языка с использованием перевода как главного средства обучения.

3. Использование в качестве теоретической базы метода-направления лингвистической, психологической, дидактической концепций, определяющих научные основы метода. Так, научные основы аудиовизуального метода, входящего в группу прямых методов, связаны со структурным направлением в языкознании и бихевиоризмом, который был использован для психологического обоснования метода. В основе сознательно-практического метода лежит психологическая теория деятельности, в то время как лингвистическое обоснование метода связано с именем Л.В. Щербы и современными направлениями коммуникативной лингвистики. Коммуникативный метод обучения разрабатывается с позиции концепции коммуникативного иноязычного образования как развития индивидуальности в диалоге культур.

4. Независимость метода от условий и этапа обучения, так как метод определяет стратегию обучения языку, а не его тактику, разрабатываемую преподавателем.

Из истории преподавания иностранных языков известно несколько десятков методов, возникавших в ответ на потребности общества в изучении языков и отражавших уровень развития науки и техники на разных этапах развития общества. Так, потребность в практическом овладении языками привела к возникновению прямых методов, а требования общества обучать языку в сжатые сроки – к развитию интенсивных методов. Развитие современных технологий способствовало включению аудио- и видеозаписей, компьютеров в процесс обучения и оформлению дистантного обучения как перспективной формы овладения языком.

С появлением новых методов обучения часто объявлялось о создании оптимального и универсального метода обучения. Так произошло, например, в 1950-е гг. с аудиовизуальным методом, провозглашенным лучшим при овладении устной формой общения в сжатые сроки. Сходная ситуация возникла с появлением некоторых интенсивных методов. Однако опыт работы и исследования в области методики убеждают в том, что создание универсального метода, пригодного для всех случаев жизни, – задача вряд ли осуществимая, а оптимальность метода определяется конкретными условиями и целями обучения. Безусловно, неко-

торые варианты интенсивных методов можно рассматривать в качестве оптимальных при установке на овладение языком в конкретной сфере общения (чаще всего бытовой) в сжатые сроки при наличии соответствующих условий (пособия, высокая квалификация преподавателя и др.). Для пролонгированного обучения, рассчитанного на 3—4 года, оптимальным следует считать сознательно-практический метод.

Об оптимальности 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. Такой метод может вызвать лишь снисходительную или грустную улыбку, ибо он напоминает крикливое объявление, помещаемое в каждой воскресной газете: “Обучаю французскому, немецкому и испанскому языку за двадцать часов”» (Хэгболдт, 1963. С. 85).

Сходная мысль принадлежит и Л.Н. Толстому, который писал: «Нет ни одной методы дурной или хорошей, недостаток методы состоит только в исключительном следовании одной методе» (Толстой, 1989. С. 270).

Вопрос о классификации методов-направлений в методике решается неоднозначно, что отражает существование разных точек зрения на выбор оснований для такой классификации.

Согласно одной точке зрения, исходным признаком для классификации методов являются существующие *подходы* к обучению языку. Принципиальное же различие между группами методов, отражающими особенности подхода, определяется следующим образом: опирается метод на интуитивное или сознательное овладение языком; предусматривается в процессе обучения опора на родной язык либо такая опора исключается; рекомендуется взаимосвязанное либо последовательное овладение видами речевой деятельности.

Исходя из существующих в методике прямого, сознательного и деятельностного подходов к обучению языку можно современные методы обучения подразделять на *прямые (интуитивные), сознательные, комбинированные, интенсивные*.

Представление о современных методах обучения иностранным языкам дает табл. 11.2.

**МЕТОДЫ-НАПРАВЛЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

Прямые	Сознательные	Комбинированные	Интенсивные
<p>Натуральный Прямой Аудиовизуальный Аудиолингвальный Армейский Устный «Метод гувернантки»</p>	<p>Грамматико-переводный Сознательно-практический Сознательно-сопоставительный</p>	<p>Чтения Коммуникативный Тандем-метод</p>	<p>Суггестопедический Эмоционально-смысловой Активизации Гипнопедия Ритмопедия «Экспресс-метод» «Интелл-метод»</p>

5. Прямые методы

Это группа методов обучения иностранным языкам, оформившаяся во второй половине XIX—начале XX в. в результате победы сторонников практического обучения языкам над представителями формального (классического) образования. Среди представителей нового направления в обучении языкам были такие известные специалисты, как М. Берлиц (Германия), Ф. Гуэн (Франция), Г. Суит (Англия), О. Есперсен (Дания) и др. Методы получили наименование *прямые (натуральные)*, потому что их представители стремились на занятиях по языку создавать непосредственные ассоциации между единицами языка и соответствующими им понятиями, минуя родной язык учащихся, и, следовательно, усвоение таких единиц происходило на интуитивном уровне. В основу прямых методов были положены следующие положения: а) практическая направленность обучения (в первую очередь овладение устной формой общения); б) интуитивность (противопоставляемая сознательному овладению языком с использованием правил); в) исключение перевода как средства обучения; г) последовательное развитие видов речевой деятельности в системе слушание—говорение—чтение—письмо; д) широкое применение нагляд-

ности, обеспечивающей зрительно-слуховой синтез учебного материала.

К числу прямых методов обучения принято относить *натуральный, прямой, устный* и их современные модификации – *аудиовизуальный* и *аудиолингвальный*.

Методы этой группы получили широкое распространение в противовес господствовавшему ранее переводно-грамматическому методу в связи с потребностями общества в практическом овладении языком как средством общения.

К недостаткам прямых методов, что стало причиной их модернизации и поиска новых способов обучения языкам, обычно относят следующие:

1) опора на чувственное восприятие и интуицию как основной и чуть ли не единственный способ овладения языком. Игнорирование роли сознательного начала в обучении делает процесс обучения не всегда эффективным;

2) исключение родного языка из системы обучения;

3) практический путь овладения языком, при котором грамматике отводится вспомогательная роль, а обучение протекает преимущественно в устной форме.

Н а т у р а л ь н ы й метод получил распространение с середины XIX в. Его представители (М. Вольтер, М. Берлиц, Ф. Гуэн) полагали, что при овладении иностранным языком обучающийся должен повторить путь освоения родного языка. Главной целью изучения языка считалось овладение устной речью. Усилия представителей метода в этой связи были направлены на искусственное воссоздание языковой среды, подобной той, которая окружает ребенка при овладении им родной речью. Методическая концепция метода сводилась к следующим положениям:

1) из преподавания исключается родной язык, так как восприятие иностранного языка должно быть имманентным, т.е. непосредственным, без обращения к переводу как средству семантизации; 2) значение языковых явлений раскрывается с помощью наглядных средств, контекста или толкования; 3) новый лексико-грамматический материал вводится в устной форме, а закрепляется путем повторения за преподавателем с использованием аналогии; 4) основной формой работы является диалог между учителем и учащимися. Широкое применение игр, имитирующих

ситуации общения, а также комментирование действий, выполняемых учащимися, способствует образованию речевых автоматизмов и овладению языком в пределах ограниченного набора тем и ситуаций общения. Идеи метода чаще всего реализовывались в рамках разговорных вводных курсов, популярных в начале XX столетия. Интерес к методу вновь возродился после Второй мировой войны в связи с появлением его модификаций: аудиовизуального и аудиолингвального методов.

В то же время сохраняется интерес к натуральному методу и в его «чистом» виде. Так, компания Berlitz, основанная в 1876 г., имеет в настоящее время более 300 школ в разных странах мира, а среди изучавших иностранные языки по методу Берлица были Николай II, Франсуа Миттеран, Джон Кеннеди, Эдит Пиаф (см.: Иностранные языки и учеба за рубежом. 2002. Апрель. С. 17).

Прямой метод возник на основе натурального метода в конце XIX—начале XX в. В его разработке участвовали известные лингвисты и методисты В. Фиетор, О. Есперсен, Ш. Швейцер и др. Представители метода ставили перед собой задачу обучить учащихся практическому владению языком преимущественно в его устной форме. Отбор лексического материала для занятий определялся темами и ситуациями общения, заимствованными из реальной жизни, а из грамматики предлагалось изучать только то, что соответствовало современной языковой норме. Создатели метода рекомендовали широко использовать на занятиях индукцию, т.е. наблюдение учащихся за использованием моделей языка в речи, и самостоятельное нахождение языковых закономерностей, которые затем приводились преподавателем в определенную систему в виде правил и инструкций.

Основная заслуга представителей этого метода заключается в обращении к живому разговорному языку, в разработке методики обучения устной речи, в создании системы фонетических упражнений, в использовании наглядности как средства обучения. Прямой метод отличается от натурального следующим: а) использование правил и инструкций в результате обобщения приобретаемого на занятиях речевого опыта. Тем самым наблюдается известный отход от чисто интуитивного овладения языком, характерного для натурального метода; б) использование чтения

и письма для закрепления и активизации введенного в устной форме материала.

Уст н ы й метод был разработан английским методистом Г. Пальмером (1877–1950), который в течение многих лет преподавал английский язык в Японии на языковых курсах для взрослых, где обосновал и проверил на практике свои методические идеи. Они нашли отражение в его главных методических трудах «Принципы обучения языкам» (1921) и «Устный метод обучения иностранным языкам» (1923). Последняя работа переведена на русский язык (1961). Г. Пальмеру принадлежат и многочисленные учебники английского языка, в том числе разработанные им подстановочные таблицы, принципы адаптации текстов для чтения, а также приемы обучения языку путем выполнения команд («English Trough Actions»). По своим методическим взглядам Пальмер – сторонник интуитивного овладения языком, в основе которого лежат слушание и повторение речевых образцов с целью их запоминания и последующего воспроизведения в различных комбинациях. Упражнения в слушании иноязычной речи Пальмер считал одним из наиболее эффективных приемов работы, так как с их помощью развиваются имеющиеся у учащихся способности к непосредственному интуитивному пониманию языка. Он обосновал идею предварительного пассивного восприятия языка, введя на начальном этапе так называемый *инкубационный период* (до двух месяцев), в течение которого учащиеся должны только слушать и «купаться» в потоке иностранного языка. Пальмер исключал на начальном этапе обучения письменные формы работы, изучение теории языка и допускал перевод на родной язык, но только в крайнем случае.

Г. Пальмер разработал курс обучения английскому языку, рассчитанный на 6 лет и состоящий из трех ступеней: начальной, промежуточной и продвинутой. Первая ступень (6 месяцев) имеет своей целью научить понимать иноязычную речь на слух на подсознательном уровне. Цель промежуточной ступени (1–3 года) – понимание большей части слышимого и читаемого, а также безошибочное воспроизведение содержания повседневной речи в устной и письменной форме. На продвинутой ступени (1–3 года) достигается уровень владения языком, приближенный к уровню его носителей. На этой ступени снижается значение роли учителя.

ля, ибо эта ступень «сама позаботится о себе». Основное место в работе на всех ступенях отводится устной речи, чтение же следует за устной речью и на первых двух ступенях ему отводится вспомогательная роль. Следуя основным принципам прямого метода, Пальмер значительно его усовершенствовал, разработал систему репродуктивного овладения языком (через слушание, повторение и заучивание наизусть речевых образцов). Предложенные им упражнения репродуктивного характера до сих пор широко используются на занятиях. В отличие от других «прямистов» Пальмер не исключал использования перевода как средства объяснения и контроля. Тем самым он сделал шаг в сторону сознательных методов обучения.

А р м е й с к и й метод – это метод ускоренного обучения иностранным языкам, разработанный в США в годы Второй мировой войны. Он обеспечивал в сжатые сроки (6–8 месяцев) практическое овладение языком в устной форме общения в пределах ограниченных словарных запасов и тем общения. Этот метод считается одним из первых интенсивных методов, нашедших практическое воплощение на занятиях по иностранным языкам. Главная задача метода – научить общаться и понимать устную иноязычную речь, что было актуально для союзников, готовившихся к военным операциям в Европе и Северной Африке. Основной материал обучения – диалоги на бытовые темы, которые учащиеся сначала слушают, затем воспроизводят вслед за диктором и, наконец, заучивают наизусть. После этого отдельные части диалога подвергаются интенсивной устной проработке с помощью вопросно-ответных упражнений. Основным видом упражнений – *дриллы* – выполняются под наблюдением преподавателя. Работа завершается в часы самоподготовки с использованием лингафона. Успех в работе достигается за счет большой концентрации учебных часов (до 25 часов в неделю), создания языковой среды, тщательного комплектования групп по результатам предварительного тестирования с ограниченным числом обучающихся в группе (5–7 человек), высокой мотивацией обучения. Концепция метода разрабатывалась на основе лингводидактических взглядов Л. Блумфилда и идей бихевиоризма с их четко выраженной направленностью на практическое овладение языком в результате непосредственного восприятия и повторения речевых

образцов, усваиваемых интуитивно. Идеи метода впоследствии получили углубленное развитие в рамках аудиолингвального метода.

Аудиовизуальный (структурно-глобальный) метод получил обоснование во Франции в 1950-е гг. на основе понимания языка как знаковой системы (структурализм) и психологической теории бихевиоризма (от англ. behaviour – поведение), ориентирующей на изучение не сознания, а поведения, являющегося реакцией организма на предъявляемые стимулы. Закрепление же таких реакций в процессе изучения языка ведет к образованию речевых автоматизмов, лежащих в основе владения языком. Этот метод является разновидностью (современной модификацией) прямого метода. В разработке его теоретических основ участвовали П. Губерина, П. Риван, Р. Мишеа, Ж. Гугенейм. Метод получил широкое распространение во многих странах мира после выхода популярного аудиовизуального курса «Голоса и образы Франции» (1982), послужившего основой создания аналогичных курсов для разноязычных контингентов учащихся.

Аудиовизуальный метод – это метод обучения языку в сжатые сроки на ограниченном лексико-грамматическом материале, преимущественно из сферы обиходно-бытового общения и в устной форме при интенсивном использовании средств зрительной и слуховой наглядности, представленной в виде иллюстраций в учебнике, диафильмов и кинофильмов. Последние используются в качестве основного средства семантизации и активизаций учебного материала и призваны обеспечить зрительно-слуховой синтез. Концепция метода базируется на следующих принципах:

1) глобальность – единицей обучения является предложение, а его восприятие и воспроизведение носят целостный (глобальный) характер;

2) устное опережение – обучение организуется в последовательности слушание–говорение–чтение–письмо при значительной продолжительности устного курса (от нескольких недель до 1,5–2 месяцев);

3) беспереводность – полное исключение родного языка либо его использование в ограниченном объеме преимущественно в качестве средства контроля;

4) ситуативность – материал вводится в виде диалогов с использованием типичных ситуаций повседневного общения;

5) функциональность – отбор и характер подачи лексико-грамматического материала определяются содержанием высказывания и интенциями (намерениями осуществить речевой акт);

6) использование зрительной и слуховой наглядности, выступающей в качестве основного средства семантизации, закрепления и активизации учебного материала.

В рамках метода была разработана модель обучения, включающая четыре этапа работы:

представление (глобальное восприятие материала, преимущественно интуитивное);

объяснение (позапная проработка зрительно-слухового ряда, представленного кадрами диафильма и рисунками в учебнике, при установке на полное усвоение его содержания и зрительно-слуховой синтез);

закрепление (образование речевых автоматизмов в результате работы с аудиотекстом и выполнение тренировочных упражнений с опорой на зрительный ряд);

развитие (формирование речевых умений на основе приобретенных знаний и навыков и выполнения речевых упражнений).

Идеи метода были реализованы в ряде аудиовизуальных курсов, предназначенных для обучения иностранным языкам. К достоинствам метода относят его коммуникативную направленность, использование средств наглядности, стимулирующих речевую деятельность. Недостатками метода некоторые специалисты считают существующий разрыв между устной подачей материала и его графическим подкреплением в виде текстов и письменных упражнений, абсолютизацию принципа глобальности, исключение перевода из системы занятий. Идеи метода впоследствии были использованы в ряде коммуникативных и интенсивных методов обучения.

Аудиолингвальный метод – это метод обучения иностранным языкам, предусматривающий в процессе занятий использование слухового канала восприятия и многократное прослушивание и воспроизведение вслед за диктором единиц языка (фонем, звукосочетаний, слов, фраз, а затем и текстов), что ведет к образованию речевых автоматизмов. Метод возник на ба-

зе армейского метода и получил обоснование в США после окончания Второй мировой войны (Ч. Фриз, Р. Ладо) на основе идей дискриптивной лингвистики (Л. Блумфилд) и психологической теории бихевиоризма (Э. Торндайк, Д. Уотсон).

Концепция метода утверждает приоритет устной речи над письменной (отсюда устное опережение в работе и организация занятий в последовательности от слушания и воспроизведения образцов речи к их чтению и письменному воспроизведению), направленность занятий на формирование речевых навыков в результате выполнения тренировочных упражнений типа дрилл, преобладание интуитивного восприятия материала над его сознательным введением, а речевой практики над объяснением и комментированием вводимого материала, широкое использование страноведческой информации. В процессе овладения структурами языка выделяются четыре этапа работы: *заучивание* тщательно отобранных структур путем подражания, *сознательный выбор* новой модели при ее сопоставлении с уже усвоенными, *практика* в употреблении модели, *свободное употребление* усвоенных образцов в различных ситуациях общения.

Заслугой создателей метода являются тщательная разработка методики занятий, ведущая к автоматизации учебного материала, страноведческая направленность занятий, органическое включение в систему обучения лингафонной техники. Первые языковые лаборатории и виды лингафонных кабинетов были разработаны в рамках этого метода. К недостаткам метода следует отнести представление его создателей о языке как системе навыков и ориентацию занятий на формирование речевых автоматизмов, а не развитие на их основе умений, что следует рассматривать в качестве конечной цели обучения языку. Преобладание интуитивных форм работы над сознательными вызывало критическое отношение сторонников сознательных методов. С позиции этого метода было создано большое число аудиолингвальных курсов.

«Метод г у в е р н а н т к и» – это условное название метода обучения иностранным языкам в семьях состоятельных людей в России, приглашавших для образования и воспитания своих детей иностранцев – носителей языка. Иностранцы, как правило, не знали родного языка своих воспитанников или плохо владели им, и занятия с первых уроков сводились к повседнев-

ному общению на изучаемом языке. Перевод и грамматика из системы обучения исключались, занятия протекали в форме подражания речи преподавателя, а формирование речевых навыков и умений – в результате повторения образцов речи и их использования в различных ситуациях повседневного общения. Этот метод можно считать родоначальником прямых методов обучения иностранным языкам. Получил распространение в России в XVIII в. в период увлечения французским языком и культурой и нашел упоминание во многих произведениях русской художественной литературы и в мемуарных источниках.

6. Сознательные методы

Это группа методов, предполагающих осознание учащимися в процессе обучения фактов языка и способов их применения в речевом общении. Главным дидактическим принципом методов является принцип сознательности, базирующийся на признании ведущей роли мышления в ходе овладения языком. Этот принцип противопоставляется принципу интуитивности, определяющему содержание прямых методов. Среди других признаков сознательных методов могут быть названы:

взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности на основе устного либо письменного текста;

организация занятий в последовательности от сообщения знаний к формированию речевых навыков и умений;

разграничение учебного материала, предназначенного для рецептивного и продуктивного усвоения;

опора на родной язык учащихся с целью преодоления интерференции и использования положительного переноса.

Наибольшую известность среди сознательных методов получили грамматико-переводный, сознательно-практический, сознательно-сопоставительный, репродуктивно-креативный.

Г р а м м а т и к о - п е р е в о д н ы й метод получил широкое распространение в XVIII–XIX вв. и сохранил свою ведущую роль вплоть до начала Первой мировой войны, когда он уступил место прямому и натуральному методам. Его представителями являются В. Гумбольдт, Д. Гамильтон, Г. Оллендорф, Ж. Жакото, Ш. Туссен и др. Популярность метода объяснялась, с одной стороны, его соответствием образовательным целям, которые стави-

лись перед изучающими иностранные языки, а с другой – традициями, унаследованными от методики преподавания латинского языка в эпоху Возрождения. Целью изучения иностранного языка на протяжении длительного отрезка времени считалось общее образование учащихся, развитие логического мышления в результате перевода текстов и выполнения упражнений грамматической направленности.

Представители метода обосновали его основные принципы так:

1) в основу обучения должна быть положена письменная речь, так как только она отражает подлинный язык;

2) главным объектом обучения является грамматика, овладение которой дает представление о системе языка;

3) в качестве ведущего способа обучения рассматривается дедукция – сначала учащиеся должны заучить слова и грамматические правила, а затем на их основе научиться конструированию предложений;

4) основным приемом раскрытия значения лексических единиц и грамматических форм является дословный перевод, а способом их сохранения в памяти – заучивание наизусть;

5) занятия проводятся на материале учебных и оригинальных текстов, а рецептивное владение языком рассматривается в качестве главной задачи обучения.

Обучение по грамматико-переводному методу давало хорошее знание системы языка и владение переводческими умениями, но не обеспечивало практическое пользование языком в различных ситуациях общения. Это обстоятельство стало одной из причин критических высказываний в адрес метода, который утратил господствующее положение в связи с интересом к методам обучения, ориентирующим на практическое овладение языком. В то же время многие приемы обучения, разработанные в рамках метода, применяются и в наши дни: использование перевода и контекста в качестве способа семантизации, различные типы языковых упражнений и др.

Сознательно-практический метод – это ведущий метод обучения иностранному языку в условиях школьной и вузовской подготовки. Название метода было предложено известным психологом и методистом Б.В. Беляевым, который дал

обоснование метода с позиции психологической науки. Этот метод является сознательным, так как в процессе обучения предполагается осознание учащимися значения лексических единиц и языковых форм, используемых в процессе общения, и в то же время практическим, ибо решающим фактором обучения признается иноязычная речевая практика. В этой связи, согласно рекомендациям Б.В. Беляева, на сообщение сведений об изучаемом языке рекомендуется отводить минимум учебного времени (не более 15%), а на иноязычную речевую деятельность, которая должна быть беспереводной, не менее 85% (см.: Беляев, 1965. С. 209–210).

Лингвистическая концепция метода базируется на идеях Л.В. Щербы и коммуникативной лингвистики. В этой связи выделяются три объекта обучения (язык, речь, речевая деятельность), три ведущих цели обучения (практическая, общеобразовательная, воспитательная), утверждаются направленность занятий на овладение средствами и деятельностью общения, приоритет принципов сознательности и коммуникативности, важность учета родного языка в процессе овладения иностранным. Впоследствии концепция метода получила социокультурную направленность, а обучение языку стало сочетаться с обучением правилам и нормам общения, обеспечивающим формирование вторичной языковой личности в процессе межкультурной коммуникации.

Большое значение для разработки лингвистической концепции метода имели суждения Л.В. Щербы об активной и пассивной грамматике, о важности сопоставительного изучения языков для более глубокого проникновения не только в изучаемый, но и в родной язык, об общеобразовательном значении иностранного языка, о целесообразности выделения словарных (знаменательных) и строевых слов при практическом овладении языком. В свете лингвометодических взглядов Л.В. Щербы (1974) лингвистические основы метода получили следующие обоснования:

1) учитываются особенности родного языка учащихся, что способствует, с одной стороны, преодолению отрицательного воздействия (интерференции) родного языка и использованию положительного переноса из родного языка на изучаемый – с другой;

2) обучение проводится на синтаксической основе с выделением предложения как минимальной речевой единицы (единицы общения);

3) осуществляется практический подход к овладению грамматическими средствами языка, для чего материал группируется в соответствии с темами и ситуациями общения, реализующими содержание избранной для обучения сферы общения;

4) средства общения изучаются в объеме, отвечающем целям и этапу обучения, и в этой связи проводится минимизация таких средств;

5) обеспечивается концентризм в подаче и расположении лексико-грамматического материала;

6) принцип функциональности рассматривается в качестве ведущего при введении и активизации учебного материала;

7) основу занятий по грамматике составляют модели предложений, группируемые в соответствии со структурно-семантическим подходом и интенциями говорящего.

Психологическое обоснование метода было предложено с позиции теории деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев), трактующей деятельность как систему, для которой характерно наличие мотивированности, целеустремленности, иерархичности строения. С позиции теории деятельности углубленную разработку получил основной объект обучения – речевая деятельность в продуктивной (говорение, письмо) и рецептивной (слушание, чтение) формах ее реализации.

Путь обучения, признанный оптимальным для занятий по этому методу, – «путь сверху» (путь сознательного усвоения единиц языка и правил их применения с последующей автоматизацией усвоенных единиц и их переносом в ситуации общения). Значительное влияние на психологическое обоснование метода оказала также теория поэтапного формирования умственных действий (Гальперин, 1976). С позиции названной теории предпринимались попытки определить систему ориентиров, усвоение которых обеспечивает практическое овладение языком.

Основными методическими положениями метода считаются:

- 1) параллельное (взаимосвязанное) овладение видами речевой деятельности при наличии устного опережения;
- 2) организация обучения в последовательности от приобретения знаний к речевым навыкам и умениям;
- 3) осознание учащимися языковых фактов по мере их усвоения и способов применения в речевом общении;
- 4) разграничение учебного материала на активный и пассивный и его дифференцированное усвоение в результате выполнения языковых и речевых упражнений;
- 5) выделение в качестве конечной цели обучения формирования коммуникативной компетенции, базирующейся на приобретенных в ходе обучения знаниях, навыках, умениях и способности к речевой деятельности в рамках избранных для занятий тем, ситуаций и сфер общения. Обучение при этом носит четко выраженную социокультурную и профессиональную направленность.

Концепция метода реализована в большом числе учебников и учебных пособий и сохраняет позиции ведущего метода при установке на практическое овладение языком через осознание его структуры. Метод следует считать оптимальным на занятиях со студентами-филологами, для которых иностранный язык является не только средством общения, но и средством профессиональной деятельности.

Сознательно-сопоставительный метод – это метод обучения иностранным языкам, предусматривающий в ходе обучения осознание учащимися значения языковых явлений и способов их применения в речевой деятельности, а также опору на родной язык для более глубокого понимания как изучаемого, так и родного языков. Метод опирается на общие с сознательно-практическим методом обучения лингвистическую и психологическую концепции, базирующиеся на идеях Л.В. Щербы и теории деятельности. Методическая разработка метода получила обоснование в трудах учеников и последователей Л.В. Щербы В.Д. Аракина, И.М. Берман, И.В. Рахманова, А.А. Миролюбова, З.М. Цветковой и др. Этот метод считается ведущим в обучении иностранным языкам в российской высшей школе, а до 1980-х гг. был таким и в средней школе, в которой позже предпочтение было отдано коммуникативному методу.

7. Комбинированные (или смешанные) методы

Для этой группы методов характерно наличие признаков, присущих и прямым, и сознательным методам. Их возникновение было вызвано известной неудовлетворенностью как прямыми, так и сознательными (когнитивными) методами и попыткой использовать достоинства, присущие разным методам.

В зависимости от того, какие признаки первой или второй группы методов преобладают, такие методы ближе либо к прямым, либо к сознательным. В истории методики среди методов этой группы наибольшую известность получили метод чтения (М. Уэст) и коммуникативный метод (Е.И. Пассов).

В основе комбинированных методов лежат следующие принципы: речевая направленность обучения, систематичность, интуитивизм в сочетании с сознательностью, взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности, устное опережение, опора на письменный текст как основной источник иноязычной информации и ряд других. Попытки объединения в рамках одного методического направления признаков, присущих методам, базирующимся на различных подходах к обучению (прямой – сознательный), не всегда оказывались успешными и послужили поводом для критических замечаний, в которых такие методы характеризовались как компромиссные системы обучения иностранному языку.

В СССР различные варианты комбинированного метода получили широкое распространение в 30-е гг. XX столетия. Сторонники метода, среди которых были известные методисты К.А. Ганшина, И.А. Грузинская, А.А. Любарская, цель обучения языку видели в развитии всех видов речевой деятельности с преимущественным вниманием к чтению как наиболее доступному виду деятельности. Что касается содержания текстов, то в соответствии с господствовавшей в те годы идеологией они включали информацию не столько о стране изучаемого языка, сколько о нашей стране и ее успехах в строительстве нового общества. Комбинированный характер метода наглядно проявлялся в рекомендациях по обучению грамматике. На начальном этапе грамматика изучалась «практически», т.е. интуитивно и без использования правил, что было характерно для прямых методов. На основном же и продвинутом этапах рекомендовалось опираться на

правила и проводить систематизацию изученного ранее материала, что сближало метод с установками грамматико-переводного метода. Для комбинированного метода характерно также признание целесообразности проведения устного вводного курса, использование родного языка в качестве средства семантизации и контроля.

Так как чтение относилось к числу основных средств овладения языком, то представители метода внесли значительный вклад в теорию и практику работы с текстом. В частности, предлагалось различать два вида чтений: *аналитическое* (объяснительное) и *курсорное* (домашнее), при этом первому отдавалось предпочтение (Любарская, 1939). Процесс работы над текстом включал три этапа. На первом этапе учитель пересказывал содержание текста, а затем проверял с помощью вопросов его понимание. Далее текст читался учителем и озвучивался учащимися. Тем самым проводилось усвоение содержания текста и его фонетического образа. Затем учащиеся переходили к анализу текста, в ходе которого с помощью упражнений усваивались лексика и грамматические структуры. Последний этап в работе – контроль усвоения языкового материала и перевод текста. Как видно из сказанного, текст используется не столько как источник информации, сколько средство овладения языком. Подобная работа сближает комбинированный метод с переводными методами. Что касается развития устной речи, то работа сводилась к вопросно-ответным упражнениям, пересказу и заучиванию текстов.

Перейдём далее к характеристике метода чтения и коммуникативного метода.

Метод чтения получил широкое распространение в середине XX в. в ряде стран Европы и Азии, но особую популярность приобрел в США, где до наших дней имеет много сторонников. Среди его создателей первое место по праву принадлежит М. Уэсту, который много лет преподавал английский язык в Индии и написал более 100 учебных пособий и методик обучения английскому языку как иностранному. Одна из его работ переведена на русский язык (Уэст, 1966).

Свою методическую систему Уэст разрабатывал в первую очередь для школ Индии и считал, что основной задачей школьников является овладение умениями читать на иностранном языке.

ке, а для части учащихся – также умение говорить и писать. Полное владение иностранным языком нужно, по его мнению, лишь для ограниченного круга лиц – будущих руководителей страны, в то время как широкие массы населения должны уметь читать по-английски, что позволит им через посредство книги воспринять британскую и мировую культуру. В соответствии с такой установкой по окончании 6 класса учащиеся должны читать по-английски, 10 класса – писать, а 12 класса (полный курс обучения) – и говорить на английском языке.

Методическое обоснование этой концепции обучения сводилось к следующему.

1. Рецептивные формы овладения языком первичны, а продуктивные – вторичны.

2. Из двух рецептивных форм речевой деятельности (чтение и слушание) чтение является более легким, поэтому сначала надо обучать чтению, а затем письму.

3. Чтение – это умение, которое позволяет учащемуся легче всего ощутить свои успехи, что особенно важно для начального этапа.

4. Обучать чтению на иностранном языке легче, чем обучать говорить, поэтому для этой формы работы подходят учителя любой квалификации.

М. Уэст большое внимание уделял отбору языкового материала, который находится в прямой зависимости от цели обучения. В силу известных различий между устной и письменной речью он считал, что только на начальном этапе в пределах первых 500 слов и наиболее элементарных структур возможно обучение чтению и устной речи на одном и том же материале. Словари для обучения устной речи и для обучения чтению должны различаться и по своему составу, и количественно: 1200 единиц – для обучения устной речи и 3000–5000 – для обучения чтению. Эта установка используется и в современной методике при отборе активного и пассивного словаря.

М. Уэст является автором и соавтором многих словарей-минимумов. Наиболее широкую известность получил его словарь «A General Service List» (1957), включающий 2500 единиц.

Решающее значение при обучении чтению отводилось подготовке текстов, в связи с чем были разработаны следующие положения:

1) с самого начала обучения должны использоваться связные тексты, чтение которых давало бы учащемуся чувство удовлетворения;

2) каждый текст сопровождается заданиями, возможность выполнения которых зависит от понимания прочитанного. Поэтому учащиеся все время испытывают практическую заинтересованность в понимании читаемого;

3) заинтересованности в чтении способствует также наличие в учебниках текстов двух типов: содержащих новый языковой материал и построенных на известном языковом материале. Вторые включены в книгу для дополнительного чтения;

4) содержание текстов должно соответствовать возрасту и интересам учащихся. По этой причине все тексты для чтения – фабульные. Стихотворные тексты предварительно излагаются в прозе. Содержание же текстов для дополнительного чтения составляет пересказ произведений приключенческого жанра.

М. Уэст различает два вида чтения: *наблюдательное* (или *пословное*), при котором глаз фиксирует свое внимание на каждом слове, и *поисковое* (или *беглое*), при котором чтец скользит глазами по тексту в поисках определенной мысли. Первый вид чтения свойственен детям и неопытным чтецам, максимальная скорость чтения 400 слов/мин. Второй характерен для зрелого чтеца, скорость чтения здесь до 1200 слов/мин. Цель обучения – развитие второго вида чтения, так как только он имеет практическую ценность и его следует развивать с самого начала обучения. Чтение, по мнению Уэста, есть навык, а навык формируется в результате выполнения упражнений. Отсюда девиз Уэста: «Учитесь говорить говоря, читать – читая».

М. Уэст разработал стройную систему обучения чтению и работы над текстом, которая подробно описана в его публикациях.

Метод чтения относится к числу комбинированных, так как, с одной стороны, предусматривает овладение единицами языка беспереводным путем в результате догадки по контексту и использования наглядности, с другой – допускает использование родного языка в качестве дополнительного средства семантизации и контроля за пониманием текста (практикуется пересказ прочитанного текста на родном языке). Разработанная Уэстом система рецептивного овладения иностранным языком на мате-

риале чтения текстов пользуется до наших дней большой популярностью, так как чтение считается наиболее легким способом овладения языком, а утверждение Уэста, что путь к овладению языком лежит через чтение к устной речи, имеет многих сторонников.

К о м м у н и к а т и в н ы й метод получил свое название по предложению Е.И. Пассова, который обосновал концепцию метода в ряде публикаций. В основу метода положены идеи коммуникативной лингвистики, психологической теории деятельности, концепция развития индивидуальности в диалоге культур. Последняя определяет конечную цель обучения иностранному языку – овладение иноязычной культурой в процессе межкультурной коммуникации. Первоначально метод предназначался для обучения говорению. Впоследствии сфера его применения расширилась на все виды устной и письменной коммуникации, включая и практику в переводческой деятельности.

Особенность метода проявляется в попытке приблизить процесс обучения языку к процессу реальной коммуникации (отсюда название метода). Это обстоятельство определяет предметность процесса коммуникации, которая выражается в тщательном отборе речевых тем, интенций и ситуаций общения, отражающих практические интересы и потребности учащихся, коммуникативно-мотивированное поведение преподавателя и обучающихся во время занятий.

Лингвистическая концепция метода базируется на идеях коммуникативной лингвистики. Интерес к этому направлению современного языкознания означает известный пересмотр отношения к популярному в 1950–60-е гг. структурализму, оказавшему значительное влияние на отбор единиц языка и способы их закрепления в речи в рамках аудиовизуального и ряда других методов. Опыт работы показал, что интерпретация идей структурализма применительно к обучению неродному языку не дала ожидаемых результатов в повышении практического уровня владения языком.

При обосновании лингвистических основ метода в качестве определяющих рассматриваются следующие идеи коммуникативной лингвистики.

1. Единицей коммуникации (а соответственно, и обучения) являются *речевые акты*, т.е. регулируемые правилами речевого

поведения речевые действия, совершаемые в определенной речевой ситуации и имеющие адресата. Для обучения языку важное значение имеют выделение разных типов речевых актов (информативные, побудительные, этикетные и др.) в соответствии с целями обучения и отбор единиц языка для реализации содержания речевых актов. Некоторые исследователи рассматривают речевой акт в качестве элементарной единицы речевого поведения, в то время как речевые акты, объединенные в единицы более высокого уровня, образуют дискурс (связный текст). Опора на речевые акты в преподавании языка, по мнению многих ученых, способствует оптимизации обучения и повышению его мотивации (напр., Гойхман, Надеина, 2000; Тер-Минасова, 1994).

2. В качестве единицы отбора речевых актов выступает *речевая интенция* говорящего и слушающего, которая содержательно организует и регулирует их речевое поведение. Способность обучающегося реализовать интенции разного вида (контактоустанавливающие, регулирующие, информативные, оценочные и др.) является важной особенностью занятий в рамках коммуникативной методики и отражает функциональный подход к отбору и представлению учебного материала на занятиях.

3. Владение языком как средством общения предполагает формирование у обучающихся *коммуникативной компетенции*, означающей не только знание системы языка, но и способность правильно пользоваться единицами языка для реализации целей общения. Рассмотрение в качестве единиц коммуникативной компетенции сфер коммуникативной деятельности, тем и ситуаций общения и программ их развертывания, тактик коммуникации, социальных ролей участников общения, а также выделение разных видов компетенций (речевой, прагматической, языковой, социокультурной и др.) способствовало обеспечению коммуникативной направленности обучения за счет более четкого представления целей обучения и способов их достижения на разных этапах и уровнях владения языком.

Для психологического обоснования метода был использован личностно-деятельностный подход к обучению, разрабатываемый отечественной психологической школой (напр., Зимняя, 1999). Основы этого подхода были заложены в работах Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, где личность рас-

смаатривалась как субъект, который формируется в деятельности и в общении с другими людьми и который определяет характер деятельности и общения.

В контексте личностно-деятельностного подхода обучение языку направлено на формирование речевых умений, а в качестве объекта обучения выступает речевая деятельность. В этой связи возникает проблема поддержания у обучающихся потребности в общении на изучаемом языке и овладения не только языком, но и культурой его носителей. Эта идея взаимодействия языка и культуры в процессе обучения в рамках коммуникативного метода получила следующее обоснование: любое образование (а процесс овладения языком должен рассматриваться не только как процесс обучения, но и как образовательный процесс) достигает своей цели только в том случае, когда его содержанием является культура. Образование и служит средством передачи культуры, а иноязычная культура – это конечный результат коммуникативного образования в его четырех аспектах: учебном, познавательном, развивающем и воспитательном.

Личностно-деятельностный подход, реализуемый в рамках коммуникативного метода, предполагает также максимальный учет в процессе обучения национальных, возрастных, индивидуально-психологических особенностей обучающихся как личности. Этот учет осуществляется через содержание и формы учебных заданий, через характер общения с учащимися. С позиции такого подхода общение рассматривается как равнопартнерское сотрудничество, а обучение в сотрудничестве – как эффективная форма обучения речевой деятельности.

Коммуникативный метод базируется на следующих методических принципах.

1. Речевая направленность обучения, означающая, что речевая деятельность является не только средством обучения, но и ее целью. Это обстоятельство предполагает: а) коммуникативное поведение преподавателя, который вовлекает учащихся в общую деятельность и тем самым воздействует на процесс общения; б) использование упражнений, максимально воссоздающих ситуации общения, в) направленность произвольного внимания учащихся на цель и содержание высказывания и в меньшей степени – на его форму.

2. Учет индивидуально-психологических особенностей учащегося при ведущей роли его личностного аспекта: а) способностей к усвоению языка (вид памяти, уровень фонематического слуха, способности к обобщению и др.); б) умений выполнять те или иные виды деятельности, т.е. умений учиться (более высокий уровень умения обеспечивает большую готовность к активному включению в деятельность); в) личностных свойств по интересам, мировоззрению, положению в коллективе учащихся; г) общих интеллектуальных способностей (унаследованных и приобретенных); д) свойственных ему предпочтений при сборе информации (зрительные, слуховые, моторные);

е) доминирующего характера полушарий головного мозга (левое – склонность к анализу, правое – склонность к синтезу); ж) чувствительности к окружающей среде (шум, свет, комфортность условий обучения); з) аффективного типа в учебном процессе (беспокойство, терпимость). Для коммуникативного метода индивидуализация обучения с опорой на особенности личности учащегося является главным средством создания мотивации учения и активизации учащихся в ходе занятий.

3. Речемыслительная активность как постоянная вовлеченность учащихся в процесс общения в непосредственной (вербальной) либо опосредствованной (мыслительной) форме.

4. Функциональный подход к отбору и представлению учебного материала на всех уровнях: лексическом, грамматическом, ситуативном, тематическом. Это означает, что любой единице языка отводится в процессе учебной деятельности какая-либо речевая функция. Недостатком традиционного обучения является заучивание слов и грамматических правил в отрыве от речевых функций. В этой связи содержание высказывания определяет характер подачи языкового материала.

5. Ситуативность процесса обучения, рассматриваемая и как способ речевой стимуляции, и как условие развития речевых умений.

6. Проблемность как способ организации и представления учебного материала. В соответствии с этим принципом материал обучения должен представлять интерес для учащихся, соответствовать их возрасту и служить основанием для решения речемыслительных задач путем вовлечения учащихся в обсуждение содержания текстов и проблем общения.

Идеи коммуникативного метода получили реализацию в ряде учебных курсов. Новейшим коммуникативным курсом английского языка для средней школы следует считать российско-британский комплекс для детей от 10 до 15 лет «Cambridge English for Schools in Russia» (2001), включающий пять уровней.

Коммуникативный метод относится к числу комбинированных методов обучения. С прямыми методами его сближает установка на практическое овладение языком путем усвоения единиц языка из контекста и ситуаций общения при минимальном использовании перевода. Как и для группы сознательных методов, для него характерно следование принципу сознательности. В отличие, однако, от сознательно-практического (и тем более грамматико-переводного) метода, работа по которым проводится в направлении от сознательного усвоения фактов языка к автоматизму в пользовании ими, в коммуникативном методе первостепенная роль отводится речевой деятельности, практике речи, в процессе которой и происходит овладение речевыми образцами в соответствии с интенциями общения. Грамматике при этом отводится служебная роль, а сам грамматический материал вводится функционально.

Достоинством метода является попытка объединить в учебном процессе изучение языка через культуру, а культуру – через язык. Тем самым достигается представление об иноязычном образовании как процессе передачи иноязычной культуры. В современной методике этот тезис получил дальнейшее развитие в рамках лингвокультурологического направления в обучении и обосновании содержания межкультурной компетенции учащихся.

Т а н д е м - м е т о д. Это способ самостоятельного изучения иностранного языка двумя партнерами с разными родными языками, работающими в паре. Цель тандема – овладение родным языком своего партнера в ситуации реального или виртуального общения, знакомство с его личностью, культурой страны изучаемого языка, а также получение информации по интересующим областям знаний. Этот метод возник в Германии в конце 1960-х гг. в результате проведения встреч немецкой и французской молодежи. Позднее сформировались две основные формы работы в рамках метода – индивидуальная и коллективная, которые могут

интегрироваться одна в другую. Участники индивидуального тандема подбираются тандем-центрами разных стран на основе специально разработанных опросников, учитывающих индивидуальные особенности и запросы личности, такие как возраст, мотивация изучения языка, место работы/учебы, пол, уровень имеющихся знаний, увлечения, предпочтения. Тандем-центры организуют также первичные личностные контакты между желающими изучать язык таким методом. Партнеры по изучению языка совместно определяют цели, содержание и средства взаимобучения. Одни участники тандема предпочитают овладение языком только в ходе неформального общения при посещении экскурсий, совместного просмотра телепередач и т.д. Другие считают необходимым посещать дополнительно языковые курсы. Если овладение языком в индивидуальном тандеме представляет собой автономный, естественный и во многом спонтанный процесс, то коллективная форма тандема имеет дидактически управляемый и осознанный характер. Межличностное общение дополняется или включается в одно- или двуязычный курс обучения языку. В зависимости от того, кто является участником тандем-курса – школьники, работающая молодежь, студенты, учителя, определяются его содержание и стратегия работы. От традиционного процесса обучения тандем-курс отличается тем, что он протекает в условиях естественной, реальной, а не искусственно созданной коммуникации. Тандем-метод опирается на два принципа обучения: принцип обоюдности и принцип автономности. *Принцип обоюдности* предполагает, что каждый из участников обучения получает одинаковую пользу от общения, что возможно, если обоими партнерами будет затрачено приблизительно одинаковое время и равные усилия на взаимобучение. *Принцип личностной автономии* основывается на том, что каждый партнер по общению самостоятельно несет ответственность в своей части обучения не только за выбор цели, содержания и средств обучения, но и за конечные его результаты. В 1992–1994 гг. началась работа по созданию международной тандем-сети в Интернете. Можно утверждать, что взаимобучение иностранному языку методом тандема является эффективным средством интенсификации учебного процесса. Оно также помогает успешно реализовать субъект-

но-субъектные отношения межкультурного сотрудничества в процессе обучения языку и воспитания средствами иностранного языка.

8. Интенсивные методы

В 1960-х–начале 70-х гг. в связи с возросшей потребностью овладения иностранными языками в сжатые сроки и часто с узкопрактическими целями (владение языком делового общения, разговорной речью и т.д.) появились различные методы обучения языку, объединяемые общим названием – *интенсивные*, или *ускоренные*. В этой связи сформировалось новое направление исследований – методика интенсивного обучения. Это направление первоначальное развитие получило в середине 1960-х гг. в Болгарии, где в Научно-исследовательском институте суггестологии под руководством Г. Лозанова были разработаны основы суггестопедического метода обучения иностранным языкам, получившего широкое распространение во многих странах мира применительно к преподаванию разных дисциплин, а не только иностранных языков. В бывшем Советском Союзе, где проблема интенсификации обучения всегда имела многих сторонников, на основе этого метода были предложены различные его модификации: эмоционально-смысловой метод (И.Ю. Шехтер), суггестокрибернетический интегральный метод (В.В. Петрусинский), метод ускоренного обучения взрослых (Л.Ш. Гегечкори), метод активизации возможностей личности и коллектива (Г.А. Китайгородская), метод погружения (А.С. Плесневич), курс речевого поведения (А.А. Акишина), «экспресс-метод» (И. Давыдова) и ряд других. Названное методическое направление разрабатывается в центрах интенсивного обучения иностранным языкам, которые были созданы в Москве, Санкт-Петербурге и других городах.

Интенсивные методы обучения направлены главным образом на овладение устной иноязычной речью в сжатые сроки при значительной ежедневной концентрации учебных часов и создании обстановки «погружения» в иноязычную среду.

Все интенсивные методы стремятся к активизации психологических резервов личности обучаемого, часто не используемых при традиционном обучении. От такого обучения интенсивное отличается способами организации и проведения занятий: уделя-

ется повышенное внимание различным формам педагогического общения, созданию особого социально-психологического климата в группе, поддержанию учебной мотивации, снятию психологических барьеров при усвоении учебного материала и его активизации в речи.

В настоящее время прошли практическую проверку различные варианты интенсивного обучения, вышли соответствующие учебные пособия и показана целесообразность широкого применения интенсивных методов в условиях краткосрочного обучения при установке на развитие устной речи в сжатые сроки и в пределах тщательно отбираемых тем и ситуаций общения.

Суггестопедический метод разработан болгарским ученым Г. Лозановым и его последователями. Слово суггестия происходит от лат. *suggestum*, что означает нашептывать, внушать. Суггестология – наука о внушении, суггестопедия – ее применение в педагогике. Информация извне может проникать во внутренний мир личности, утверждает Г. Лозанов, по двум каналам – сознательному и неосознаваемому. Сфера неосознаваемого может рассматриваться как источник «резервных возможностей психики». Использовать эти резервы личности и призвано суггестопедическое направление в психологии. Так появились интенсивные методы обучения, опирающиеся на идеи суггестопедии.

Эффективность метода, по мнению его создателей, заключается в активизации резервов памяти, повышении интеллектуальной активности личности, развитии положительных эмоций, которые снижают чувство утомляемости и способствуют росту мотивации обучения. Перечисленные обстоятельства, реализуемые в процессе занятий с использованием средств суггестивного воздействия, способствуют значительному увеличению объема усваиваемого материала за единицу времени, формированию прочных речевых навыков и умений и способности включаться в различные ситуации общения.

Суггестопедическая модель обучения предусматривает следующие этапы работы: дешифровка – знакомство с новым материалом, активный сеанс – чтение преподавателем нового текста, концертный сеанс – повторное чтение текста преподавателем на фоне звучащей музыки, разработка учебного материала с помо-

щью суггестивных этюдов. В конце цикла проводится заключительный «спектакль» – драматизация текста.

Весь период обучения делится на две части: устный вводный курс и основной курс с использованием учебного пособия, включающий активный и концертный сеансы, первичную и вторичную разработку материала. Главными методическими приемами обучения являются: чтение и перевод текста преподавателем, хоровое и индивидуальное повторение частей текста учащимися, разыгрывание этюдов, решение проблемных ситуаций и мыслительных задач, участие в играх и диалогах.

Этот метод обучения представляет собой систему введения и закрепления учебного материала в различных ситуациях общения, активизацию обучающихся в процессе урока и мобилизацию скрытых психологических резервов личности. Г. Лозанов обратил внимание на резервные возможности психики обучаемого и возможности активизации психической деятельности в процессе занятий, что позволило ему существенно повысить эффективность обучения. Лозанов первым подчеркнул роль подсознательного начала в психической деятельности и показал возможности целенаправленного воздействия на нее. Практика показала большие возможности, заложенные в методике суггестопедического обучения. Наиболее ярко они были представлены в рамках краткосрочного обучения языку в системе различных курсов.

В методе, однако, сохраняются спорные и недостаточно разработанные проблемы. Одна из трудностей в работе связана с направленностью метода на формирование речевых умений при недостаточном внимании к речевым навыкам. Многие исследователи возражают против отсутствия домашних заданий, системы тренировочных упражнений, обеспечивающих формирование речевых автоматизмов. В этой связи предлагались различные варианты совершенствования метода. В чистом виде этот метод в России не использовался, а идеи Лозанова были применены при разработке других интенсивных методов.

Метод активизации возможностей личности и коллектива разработан в конце 1970-х–начале 80-х гг. на основе концепции Г. Лозанова при активном участии Г.А. Китайгородской, которая в ряде публикаций предложила теоретическое и практическое обоснования метода (Ки-

тайгородская, 1982, 1986, 1992). Различные варианты метода прошли практическую проверку на занятиях по иностранным языкам, но наибольшие успехи были достигнуты в работе на краткосрочных языковых курсах с четко выраженной целевой направленностью обучения иноязычному общению в бытовой, социально-культурной и общенаучной сферах. Метод ориентирован прежде всего на обучение общению и в меньшей степени – на овладение языковым материалом.

Теоретические положения метода базируются на достижениях российской психологической школы и в первую очередь на психологии общения в рамках теории речевой деятельности, а также на использовании резервов сферы бессознательного в обучении (Г. Лозанов). На основе названных психологических теорий формулируются следующие положения метода:

1) создание на занятиях коллективного взаимодействия и организация управляемого речевого общения;

2) раскрытие творческого потенциала личности обучаемого, обеспечивающего *эффект гипермнезии* (состояние памяти, при котором происходит запоминание значительного по объему материала). Источником активизации памяти являются суггестивные средства обучения (авторитет, инфантилизация, двуплановость поведения, концертная псевдопассивность и ряд др.);

3) использование различных источников восприятия, в том числе и сферы бессознательного.

Психолого-педагогические принципы метода, в своей совокупности определяемые также формулой «в коллективе и через коллектив», позволяют осуществлять целенаправленное управление процессом общения на занятиях. Число принципов обучения в публикациях разных представителей метода неодинаково и не всегда отличается единообразием. В методическом руководстве «Мосты доверия» (Китайгородская и др., 1993) речь идет о шести принципах метода.

Принцип личностного общения. В ходе занятий проводится обмен личностно значимой для учащихся информацией и создаются условия для реализации возможностей каждого учащегося. При этом информация необязательно должна быть только учебной. В этом состоит отличие личностного общения от обучающего, широко используемого в других методах. Успешность орга-

низации личностного общения во многом зависит от характера учебного материала. Он представляется в форме текста-полилога, являющегося как бы сценарием небольшой пьесы, отражающей актуальные для учащихся ситуации общения. Проработка текста, разыгрывание по ролям и обсуждение его содержания составляют суть работы на уровне личностного общения.

Принцип ролевой организации учебного материала. Определяет средства и способы установления в группе личностного общения (как высшего уровня обучающего общения). Принцип реализуется через систему коммуникативных упражнений, выполняемых учащимися в различных формах группового взаимодействия. Благодаря ролевой организации обучения познавательная деятельность учащихся приобретает игровой характер. Каждый персонаж имеет роль (маску), включающую в себя набор самых необходимых сведений о персонаже. К ролям (маскам) преподаватель прибегает уже на этапе введения текста-полилога.

Принцип коллективного взаимодействия. Отражает характер организации учащихся в различные формы группового взаимодействия на уроке. Были разработаны различные формы группового взаимодействия, обеспечивающие активную вовлеченность учащихся в процесс обмена информацией, что придает учебной деятельности коллективный характер: работа в паре, в микрогруппе, в системе учащийся—группа, преподаватель—группа и др. В условиях коллективного взаимодействия отмечается повышение уровня активности учащихся. При этом в условиях совместной деятельности образуется общий фонд информации об изучаемом явлении, входящем в речевую ситуацию, и каждый учащийся-партнер стремится внести свой вклад в разыгрываемую ситуацию. К реализации принципа коллективного взаимодействия предъявляются особые требования, ведь от умения преподавателя управлять групповыми формами взаимодействия и устанавливать определенный стиль общения с группой во многом зависит успех учебного взаимодействия. Принцип в настоящее время широко используется и в других методах обучения, в том числе в рамках *обучения в сотрудничестве* и проектной работы, имеющей интерактивный характер, т.е. направленной на взаимодействие учащихся в ходе занятий (Полат, 2000).

Принцип *полифункциональности упражнений*. Отражает специфику организации учебного процесса по методу активизации. Полифункциональность упражнений означает одновременное овладение языковым материалом и речевой деятельностью в ходе занятий (в отличие от традиционного обучения, когда сначала организуется овладение аспектами языка, а затем речевой деятельностью). В основе каждого такого упражнения лежит некая интенция (речевое намерение), выражение которой в соответствии с заданием требует использования соответствующих грамматической формы и лексического наполнения. Полифункциональность упражнения заключается также в том, что оно одновременно направлено на формирование нескольких навыков, каждый из которых находится в различной стадии становления.

Принцип *концентрированности в организации учебного материала*. Касается объема учебного материала и его распределения в курсе обучения. Сжатые сроки обучения объясняют необходимость концентрированного характера подачи учебного материала и его многократного повторения в ходе занятий.

Принцип *двуплановости обучения*. Под вторым планом в поведении человека подразумеваются особенности его мимики, жестов, манера говорить, посредством которых он располагает к себе окружающих. Использование второго плана поведения способствует, в частности, созданию авторитета, порождает обстановку инфантилизации, взаимного доверия, обеспечивающего благоприятные условия для овладения учебным материалом.

В рамках метода активизации была разработана модель обучения, обеспечивающая цикличность учебного процесса. Каждый цикл занятий включает три последовательных этапа: введение нового материала (с помощью текста-полилога), тренировку в общении, практику общения.

Тренировка в общении (первая разработка) – этап закрепления введенного материала в результате выполнения упражнений.

Практика общения (вторая разработка) – этап свободного и творческого использования материала в разных ситуациях общения. Задания носят творческий характер и представляют собой систему этюдов.

Метод активизации привлекает внимание заложенными в нем возможностями обучения языку как средству общения в сжатые сроки в пределах тем и ситуаций общения, представляющих интерес для учащихся. Это обстоятельство обеспечивает мотивационную сторону обучения, так же как и разработанные в рамках метода приемы и формы обучения: обучение в процессе общения, использование ролевых игр, музыкального фона, средств наглядности и современных технологий. Применяемое время от времени попытки «усовершенствования» метода путем включения в него приемов обучения, свойственных другим методам (например использование домашних заданий и так называемого межциклового обучения), свидетельствуют о сближении некоторых вариантов метода с другими методами. Идеи метода активизации получили реализацию в курсе французского языка для студентов неязыковых вузов (Китайгородская, 1982) и ряде других курсов.

Эмоционально-смысловой метод разработан И.Ю. Шехтером (1973), который рассматривал опору на смыслообразование, возникающее в процессе ролевой игры, в качестве основного пути овладения речевым общением. Так как целью коммуникации считается обмен мыслями, то путь овладения речевым общением автор видит в опоре на смыслообразование и на специально стимулируемое эмоциональное соучастие обучаемого в процессе игровой деятельности.

На базе метода были разработаны три этапа обучения языку, каждый из которых является этапом в процессе формирования и развития смыслопорождения. В задачу первого этапа входит развитие речи в типичных ситуациях общения. Грамматика при этом не изучается. К концу этапа учащиеся могут читать учебные тексты, построенные на лексическом минимуме в объеме 1200–1400 единиц. Второй этап обеспечивает переход к деловому общению в условиях монологического высказывания. При этом изучаются грамматика, основы перевода, формируются навыки письменной речи. Работа проходит преимущественно в форме деловых игр и решения проблемных ситуаций на материале общенаучных и специальных текстов. Наконец, в рамках третьего этапа происходит дальнейшее развитие речи на текстах по специальности.

И.Ю. Шехтер разработал приемы обучения и создал серию учебных пособий для занятий иностранными языками. Трехцикловое обучение удачно реализует поэтапность решения задач интенсивного обучения – от элементарных навыков и умений в сфере повседневного общения до речевых умений в профессионально ориентированной деятельности. В то же время собственно методические проблемы, лежащие в основе метода, в специальной литературе рассмотрены недостаточно подробно.

Интенсивный метод обучения устной речи взрослых определяется также как «цикловой-межцикловой метод». Основы этого метода были разработаны в Тбилисском университете в 1970-е гг. под руководством Л.Ш. Гегечкори. В методе использованы элементы суггестопедии, а его характерной особенностью является последовательное чередование в процессе занятий циклов устной речи (речевая подготовка) и межциклового обучения (языковая подготовка). Введение межциклового этапа, используемого для овладения языковыми средствами, является отличительной особенностью в сравнении с другими интенсивными методами. В качестве методических приемов, используемых в ходе межциклового обучения, рекомендуются: а) упражнения типа дрилл, выполняемые под руководством преподавателя; б) самостоятельная работа в лингафонном кабинете. Метод можно рассматривать как попытку синтеза суггестопедического и сознательно-практического методов в обучении иностранным языкам.

Ускоренный курс обучения языку методом погружения разработан под руководством А.С. Плесневич в 1970-е гг. (Плесневич, 1977) и предназначен для обучения английскому языку научных работников в течение 10-дневного курса. Курс предусматривает интенсивные занятия с использованием элементов суггестопедии и психических процессов, протекающих на уровне подсознания. Курс рассчитан на лиц, имеющих подготовку по языку в объеме неязыкового вуза и служит средством подготовки научных работников к общению со своими зарубежными коллегами в условиях профессиональной деятельности.

Суггестокибернетический интегральный метод разработан В.В. Петрусинским в 1980-е гг. (Петру-

синский, 1977). Основу метода составляет суггестивное управление процессом обучения с использованием технических средств. Учебный материал предъявляется большими порциями для целостного восприятия во время сеанса, который повторяется в разные дни занятий. Метод позволяет автоматизировать лексику и грамматические модели для начального этапа за ограниченный отрезок времени. Система обучения напоминает курс «погружения», но сфера его применения шире в результате отсутствия преподавателя, которому отводится роль лишь организатора учебного процесса и контролера за работой группы.

Р и т м о п е д и я принадлежит к методам, обеспечивающим интенсификацию процесса запоминания на основе создания благоприятных условий для работы механизмов памяти. Метод был разработан в Кишиневском университете (Бурденюк и др., 1981) и внедрен на занятиях по иностранным языкам в ряде вузов.

Ритмопедия представляет собой методику ввода иноязычной информации, ее закрепления и активизации с использованием ритмостимулирования в процессе группового общения. Ритмостимуляция понимается разработчиками метода как воздействие на биоритмику человека монотонными низкочастотными импульсами звука, света, цвета через слуховые, зрительные и тактильные (осязательные) анализаторы. Это способствует созданию благоприятных условий для работы механизмов памяти и долговременного хранения учебного материала в объеме, превышающем в 2–3 раза существующие нормы.

Экспериментально доказано, что запоминание вводимого материала в виде фраз составляет в среднем 85%. Отсроченная проверка (через 1,5 года) показала прочность хранения информации.

Ритмопедия рекомендуется при необходимости ввода большого объема информации, требующей произвольного запоминания. Учебные материалы и техническая аппаратура демонстрировались авторами на Лейпцигской международной ярмарке 1982 г. и вызвали большой интерес.

Г и п н о п е д и я (обучение во время сна) была популярной в 1960–70-х гг. Сущность ее заключается в том, что обучаемому предлагается во время сна (на стадии засыпания) прослушать материал, вводимый с помощью магнитофонной записи. Предполагается, что в период бодрствования учащийся будет в состоянии

узнать прослушанные во время сна единицы речи и повторить их в устной форме. Таким образом, гипнопедия предусматривает формирование навыков опознавания и воспроизведения единиц речи, введенных в процессе восприятия гипнопедической программы.

Научные исследования в области гипнопедии, однако, не дали однозначных результатов. Противоречия исследователей касались прежде всего проблемы сна. По мнению ряда ученых, следует сначала доказать безвредность гипнопедии и отсутствие нежелательных психологических последствий в результате ее использования.

Некоторые авторы относят гипнопедический метод к числу пассивных, считая, что обучение без обратной связи не может быть эффективным. Как показали экспериментальные наблюдения, при изучении иностранного языка с помощью гипнопедии время на запоминание лексических единиц сокращается в несколько раз. Это обстоятельство и привлекает в первую очередь сторонников метода.

В наши дни гипнопедия рассматривается как один из возможных способов обучения, который может применяться наряду с другими при наличии специальных пособий и соответствующей внушаемости учащихся (что устанавливается в результате специального тестирования). Использование гипнопедии в широких масштабах в настоящее время вряд ли целесообразно, однако разумное включение элементов гипнопедии в систему интенсивного обучения вполне обоснованно.

Релаксопедия — комплекс дидактических приемов, предусматривающих использование в учебных целях релаксации, т.е. психического и физического расслабления, вызываемого внушением (Шварц, 1971). Эксперименты, проведенные суггестопедической лабораторией Пермского педагогического института, показали, что в состоянии релаксации учащиеся могут усвоить значительный объем информации за единицу времени, при этом происходит активизация мыслительной деятельности. По мнению ряда исследователей, релаксопедия не является средством, заменяющим традиционные методы обучения, однако она может служить одним из приемов интенсификации занятий.

Вариант использования релаксопедии, получивший название *комплексно-релаксопедический метод* (Розенберг, Самошин, 1973), включает в систему обучения введение суггестивноинформации, традиционное активизирующее занятие, домашнюю подготовку. Результаты экспериментов подтвердили, что в состоянии релаксации усваивается большой объем лексики и она прочно удерживается в памяти (согласно одному эксперименту, количество усвоенных на одном занятии единиц находится в пределах 50–80).

«Экспресс-метод» разработан И. Давыдовой в 1990-е гг. и благодаря большой рекламе вызвал интерес в первую очередь у желающих овладеть иностранным языком быстро и с наименьшей затратой сил. Для этого им предлагалось прослушивать в магнитозаписи специально подобранные тексты из сферы бытового общения. Каждая кассета рассчитана на 60–90 мин звучания. Особенность метода заключается в наличии в текстах особых звуковых сигналов, названных *sublimental messages*, т.е. фраз, воспринимаемых на подсознательном уровне благодаря высокой скорости их подачи, что делает звуковые сигналы не различимыми на сознательном уровне. Информация, записанная на столь высокой скорости, улавливается на уровне подсознания и, по мнению автора метода, прочно сохраняется в памяти.

Эксперты считают, что курс И. Давыдовой рассчитан на людей определенного психического склада – **внушаемых, податливых**. Чтобы получить эффект от занятий, необходимо много и напряженно работать, что большинство обучающихся не способны выдержать. Поэтому многие учащиеся быстро устают и бросают заниматься. Явление же гипермнезии, возникающее в результате использования специальных звуковых сигналов, воздействующих на подсознание, не получило пока достаточно убедительного подтверждения.

«Интелл-метод», широко рекламируемый в наши дни как «интеллектуальный метод обучения», был разработан в начале 1980-х гг. в Академии наук СССР на основании использования эффекта гипермнезии (сверхзапоминания), при котором информация усваивается в объеме, превосходящем существующие нормы. Метод был показан на Московской международной вы-

ставке видеокибернетических средств изучения иностранных языков «Эксполингва-86», а в 1987 г. Институт высшей нервной деятельности дал заключение о безопасности и эффективности метода при обучении как школьников, так и взрослых.

В основе метода лежит так называемый *эффект 25-го кадра*, суть которого заключается в следующем. Как известно, информация с экрана телевизора воспринимается на сознательном уровне при скорости ее подачи не более 24 кадров/с. Если скорость предъявления информации выше, то она будет восприниматься не на сознательном, а на подсознательном уровне. При этом информация обрабатывается центрами головного мозга, минуя наше сознание. Это открытие первоначально использовалось в телевизионной рекламе и, согласно закону о средствах массовой информации в России, было запрещено. В преподавании же иностранных языков эффект 25-го кадра нашел применение в качестве источника повышения резервов головного мозга, что ранее использовалось в методе обучения Г. Лозанова.

Считается, что информация, предъявляемая в субсенсорном режиме восприятия, усваивается человеком в параметрах, значительно превышающих норму. Известно, что при традиционном обучении учащийся за один урок может усвоить до 20 новых слов. Ученые связывают эффект сверхзапоминания с тем, что у человека 97% психической деятельности протекает на уровне подсознания и только 3% – на сознательном уровне (что достаточно спорно). Эта идея и эффект сверхзапоминания были реализованы в программе обучения иностранным языкам и технике быстрого чтения – «Интелл».

- Урок с использованием этого метода, рассчитанный на просмотр видеотекстов, протекает следующим образом. Первые 15 мин учащиеся смотрят на экран, где мелькают пары слов с переводом со скоростью 25 кадров/с (этап «вижу»). На следующем этапе («вижу и слышу») слова подаются в обычном скоростном режиме, характерном для среднего темпа речи носителей языка в озвученном варианте. На третьем этапе («работаю») учащиеся видят слова на экране и переводят их. Считается, что после 60–70 часов работы словарный запас увеличивается до 7000 иноязычных слов и выражений. При этом они прочно сохраняются в памяти. В результате занятий память и внимание человека увеличиваются в 10–12 раз, а скорость чтения – в 3–5 раз.

В настоящее время созданы курсы для обучения по английскому, немецкому, финскому и другим языкам.

Результаты независимой экспертизы, проведенной в Современном гуманитарном университете и опубликованные в сборнике «Телекоммуникационные технологии обучения» (Труды СГУ. М., 2000), показали, что на стандартном кинооборудовании, используемом в быту и кинопрокате, создать эффект 25-го кадра весьма затруднительно. Это касается также видеотехники и персональных компьютеров. Эксперты считают, что в настоящее время обсуждать возможность восприятия информации на субсенсорном уровне можно только в теоретическом плане. Практическая же реализация идеи затруднена из-за технических возможностей современной аппаратуры.

Интерактивные методы преподавания. Это группа современных методов, базирующихся на интеракционизме – одной из популярных в современной социальной психологии концепции. В рамках этой концепции предлагается понимание социального взаимодействия людей как межличностной коммуникации, важнейшей особенностью которой признается способность человека «принимать роль другого», представлять, как его воспринимает партнер по общению и соответственно интерпретировать ситуацию и конструировать собственные действия. Интерактивные методы обучения разрабатываются в рамках проекта «Чтение и письмо для развития критического мышления» (Reading and Writing for Critical Thinking – RWCT), реализуемого совместно преподавателями многих стран. Главной задачей проекта является внедрение в педагогику таких методов, которые развивают критическое мышление учащихся всех возрастов, независимо от изучаемого предмета, т.е. являются универсальными. Эти методы можно эффективно применять и в традиционных формах обучения, в том числе и на занятиях по иностранным языкам. Центральной идеей интерактивных методов является *развитие критического мышления* как конструктивной интеллектуальной деятельности, предложить осмысленное восприятие информации и последующее ее усвоение. Критическое мышление – это сложный ментальный процесс, начинающийся с ознакомления с новой информацией и заканчивающийся принятием решения. В рамках интерактивных методов разработаны

основы обучения и учения, состоящие из стадии вызова, смысловой стадии и стадии рефлексии. На стадии вызова пробуждается интерес к новой теме, ученики с опорой на предыдущие знания и языковой опыт делают прогнозы относительно содержания новой информации. На стадии осмысления проводится работа с текстом, изучается новый материал, ученики интегрируют идеи, заложенные в тексте, со своими собственными идеями, для того чтобы прийти к пониманию новой информации. На стадии рефлексии (лат. reflexio отражение) учащиеся размышляют над полученной информацией, закрепляя таким образом новый материал.

В качестве интерактивных методов были предложены и широко используются следующие методы преподавания: кластер (в ряде публикаций называется также «карта понятий», «ассоциограмма»), сравнительная диаграмма, пазл (англ. puzzle загадка, головоломка), целенаправленное чтение, двух частный дневник и ряд других. Так, при работе с использованием метода кластер, который применяется для стимуляции познавательной деятельности учащихся, развития их памяти и пространственного мышления, работа протекает следующим образом. Учитель записывает в центре классной доски тему (ключевое слово), просит учеников сделать то же в тетрадях, а затем подумать и записать вокруг данного слова (словосочетания) всё, что приходит им на ум в связи с предложенной темой. Затем учащиеся обмениваются своими идеями при работе в парах, делятся ими со всем классом и фиксируют их на доске и в тетрадях. Использование другого метода – «двух частный дневник» – предполагает в процессе чтения текста записывать в тетради в разделе «отрывок» слова (фразы, предложения), которые вызывают у учащихся различные ассоциации, эмоции, а в другом разделе – «реакции» – фиксировать свои мысли и чувства в связи с прочитанной частью текста. Затем проводится обсуждение результатов работы. Система занятий в рамках каждого метода преподавания включает три выше названные стадии усвоения и закрепления материала: вызов, осмысление, рефлексия.

Опыт преподавания свидетельствует об эффективности применения интерактивных методов в качестве одного из способов развития интеллектуальных способностей, аналитического мышления учащихся в процессе межличностной коммуникации как

на занятиях по языку, так и другим дисциплинам. Методика работы с использованием интерактивных методов обучения изложена в кн.: Н. Соосар, Н. Замковая. Интерактивные методы преподавания. Настольная книга преподавателя. СПб., 2004.

Психотерапевтический метод обучения и я. Интенсивный метод обучения иностранным языкам, разработанный И.М. Румянцевой (Румянцева, 2004) на основе суггестопедической теории интенсивного обучения Г. Лозанова и предусматривающий использование на занятиях групповой психотерапии в форме психологических тренингов. Этот метод можно рассматривать в качестве одного из вариантов развития концепции Г. Лозанова с позиции современных достижений в области психологии речи и смежных с лингводидактикой дисциплин. Под психотерапией автор подразумевает особый вид межличностного взаимодействия, в процессе которого учащимся оказывается профессиональная помощь психологическими средствами при решении возникающих у них проблем и затруднений психологического характера, связанных с овладением и использованием изучаемого языка. Такая помощь оказывается необходимой при работе с труднообучаемыми людьми, сомневающимися в возможности овладеть языком в силу разных причин. Термин «групповая психотерапия», введенный в научный оборот американским психологом и психотерапевтом Я.П. Морено (1910), нашел применение в виде библиотерапии (благодарное воздействие книги в форме обсуждения прочитанного с целью положительного влияния на читателя), трудотерапии (использовалась А.С. Макаренко в системе обучения и воспитания), музыкотерапии, природотерапии, в «школе радости» В.А. Сухомлинского. Психотерапевтические приемы обучения на занятиях по иностранному языку нашли применение в суггестопедии Г. Лозанова (использование внушения), гипнопедии (обучение во время сна), релаксopedии (техника релаксационной разгрузки во время занятий), а также в интенсивных методах обучения Г. Китайгородской, И. Шехтера и др. В психотерапевтическом методе обучения, по утверждению ее разработчика, впервые система обучения языку полностью положена на групповую психотерапевтическую основу с использованием психотерапевтического тренинга, а не только на ее суггестологическую часть, что имеет место в неко-

торых других интенсивных методах и в чем И. Румянцева видит новизну предлагаемого метода обучения. В качестве источника и способа применения групповой психотерапии на занятиях предлагается разработанный автором интенсивный лингвопсихологический тренинг (ИЛПТ), представляющий собой комплекс упражнений и технологий их использования в учебном процессе. В число рекомендуемых для занятий тренингов входят следующие: 1) ролевые тренинги (предусматривают моделирование жизненных ситуаций, имеющих для участников обучения глубокий личностный смысл, 2) тренинги общения (направлены на приобретение знаний и формирование на их основе речевых навыков и умений); 3) тренинги сензитивности (развивают способности «предсказывать» мысли и чувства другого человека и прогнозировать его поведение); 4) тренинги перцептивности (направлены на развитие способности адекватного познания себя и других в общении); 5) тренинги ассертивности (направлены на повышение чувства уверенности в себе) и др. К числу рекомендуемых для работы тренингов относятся также музыкотерапия (использование музыки в качестве психотерапевтического средства), хореотерапия (терапия танцем), арт-терапия (терапия средствами искусства). Все перечисленные тренинги интегрируются в единый комплекс при ведущей роли иностранного языка как основы применения любого тренинга. Метод обучения опирается на ряд принципов, три из которых считаются ведущими и базисными на суггестопедическом понимании процесса обучения в интерпретации Г. Лозанова: а) «принцип радости и напряженности» (обучение протекает в располагающей к занятиям атмосфере и не осложняется каким-либо напряжением; б) «принцип единства сознательного и подсознательного в обучении» (предполагается опора как на сознательный, так и бессознательные источники восприятия и усвоения материала; в) «принцип суггестивного взаимодействия» (предусматривается получение преподавателем в ходе занятий информации об усвоении учащимися материала. Считая перечисленные принципы важными, но недостаточными для повышения эффективности обучения в рамках метода, автор дает описание еще 13 принципов, положенных в основу метода (таких как принципы активности, интенсивности, интегративности, междисциплинарного взаимодействия).

Перечисленные принципы обучения определяют рекомендуемую систему обучения, базирующуюся на двух правилах обучения взрослых, разработанных Г. Лозановым и широко используемых в интенсивных методах.

Правило первое: занятия организуются в последовательности: «понимание говорение чтение письмо», означающее, что сначала необходимо научить понимать иноязычную речь на слух, затем говорить и лишь после этого читать и писать. Тем самым обучающийся проходит на иностранном языке путь овладения ребенком родным языком. (Заметим, что эта идея еще до Г. Лозанова получила психологическое обоснование в работах сторонников прямого метода).

Правило второе: «синтез—анализ—синтез», означающее, что взрослый человек, как и ребенок, сначала учится воспринимать иноязычную речь в потоке речи, затем начинает ее анализировать и вновь «складывать» в единое целое, (Это правило обучения наиболее убедительно реализовано в работах Г. Китайгородской). В соответствии с перечисленными правилами и принципами обучения система занятий по названному методу включает три этапа: 1) активный сеанс (однократное прочтение преподавателем текста, вводящего учащихся в новую ситуацию общения и «погружающая» их на уровне слухового восприятия в иноязычную речь; 2) активная разработка материала на уровне говорения с помощью тренингов; 3) закрепление материала в ходе выполнения домашнего задания (слушание текста с музыкальным сопровождением). На основе концепции метода был разработан курс английского языка для взрослых учащихся, рассчитанный на 100 академических часов (три вечерних занятия в неделю в течение 7 недель) В результате обучения обеспечивалось общение на иностранном языке в пределах пройденных тем и ситуаций на основе нормативной грамматики и в объеме 3–5 тыс. лексических единиц. Этот метод обучения, по утверждению И. Румянцевой, оказывается наиболее целесообразным в работе со взрослыми учащимися, испытывающими затруднения в овладении иностранным языком и нуждающимися в психотерапевтической и психологической коррекции, которые были использованы в качестве основы обучения.

Обзор современных интенсивных методов позволяет утверждать, что в настоящее время наметились два основных пути повышения эффективности обучения языку: один – за счет использования технических средств и современных технологий, другой – за счет активизации резервов личности обучаемого (метод активизации, гипнопедия и др.). Развитие интенсивных методов в ближайшие годы пойдет по линии органичного включения в систему обучения технических средств и активизации психологических возможностей личности обучающегося в качестве источника повышения эффективности занятий по языку.

Методы обучения будут избираться в зависимости от потребностей учащихся в языке и их психологических особенностей. Значительно возрастет роль мультимедийных средств, Интернета, электронной почты, которые окажут значительное влияние на процесс обучения в целом и выбор методов в частности. Обучение же будет направлено на овладение общением на изучаемом языке и изучение культуры народов других стран, что обеспечивает возможность взаимопонимания между людьми.

Резюме

Метод в широком смысле есть способ достижения цели. Это понятие употребляется в трех значениях: а) общеметодологическом (метод как средство познания, способ изучения природы и общества); б) общедидактическом (метод как способ взаимосвязанной деятельности преподавателя и учащихся, направленной на достижение целей образования, воспитания и развития учащихся); в) частнодидактическом, или собственно методическом (метод как направление в обучении, определяющее стратегию овладения языком).

Методы обучения в третьем значении классифицируются в зависимости от существующих подходов к обучению (прямой, сознательный, деятельностный), что позволяет выделять группы методов: прямые, сознательные, комбинированные, интенсивные.

Существующие методы обучения классифицируются по следующим основным признакам:

1) опирается метод на интуитивное или сознательное овладение языком;

2) используется или исключается опора на родной язык учащихся;

3) предполагается взаимосвязанное либо последовательное овладение видами речевой деятельности.

Каждый метод обучения направлен на достижение определенной цели, он независим от условий обучения, в его основе лежат лингвистическая, психологическая, дидактическая концепции, составляющие теоретическую основу метода и реализуемые в виде модели обучения как индивидуальной интерпретации метода в конкретных условиях преподавания языка. В наши дни наибольший интерес проявляется к различным вариантам коммуникативного и интенсивных методов обучения, направленных на практическое овладение языком в различных сферах общения при органическом взаимодействии изучения языка и культуры в учебном процессе. Широкое использование современных технологий и мультимедийных средств обеспечивает эффективность использования методов обучения.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Дайте определение понятия *метод обучения*. Почему это понятие относится к числу базисных категорий методики?
2. В чем отличие общедидактических методов от частнодидактических?
3. Как классифицируются современные методы обучения?
4. Возможно ли создание универсального и оптимального метода обучения? Какими требованиями должен руководствоваться преподаватель при выборе метода обучения?
5. Охарактеризуйте методическую концепцию одного из методов обучения.
6. Прокомментируйте следующее утверждение Л.В. Щербы: «При обучении иностранному языку надо всегда отталкиваться от родного языка: по-русски так, а в иностранном языке это совсем иначе. Таким образом, все своеобразие иностранного языка не должно усваиваться бессознательно, практически, а должно быть, наоборот, сознательно противопоставляемым явлениям родного языка. В дальнейшем – при закреплении проходимого материала путем соответственных упражнений – сознательное станет бессознательным, как это бывает во всех других областях нашего знания» (Щерба, 1974. С. 358–359). Согласны ли вы с утверждением, что предлагаемый путь овладения иностранным языком является единственно возможным?
7. Английский методист П. Хэгболдт утверждал: «Нет “наилучшего метода”, есть лишь хорошие и плохие преподаватели» (Хэгболдт, 1963. С. 126). Прокомментируйте это утверждение.

Глава 12

СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ

1. Система средств обучения

Средства обучения – это комплекс учебных пособий и технических приспособлений, с помощью которых осуществляется управление деятельностью преподавателя по обучению языку и деятельностью учащихся по овладению языком. Средства обучения относятся к базисным категориям методики. Они облегчают процессы обучения и овладения языком и делают их более эффективными.

В структурном отношении принято выделять: средства обучения для преподавателя, для учащихся, а также аудиовизуальные и технические средства. Последние в одинаковой степени адресуются как преподавателю, так и учащимся.

Средства обучения в своей совокупности составляют содержание *типového учебного комплекса* (или учебно-методического комплекса), предназначенного для работы с конкретным контингентом учащихся в условиях определенного профиля обучения. Обязательными компонентами такого комплекса считаются *учебник, книга для учителя, аудиовизуальное приложение* в виде набора грамзаписей, компьютерных программ, видеофильмов. Другие компоненты комплекса призваны конкретизировать и дополнить содержание учебника – основного компонента комплекса, не выходя при этом за пределы зафиксированного в программе учебного материала.

Представление о содержании и структуре системы «Средства обучения» дает табл. 12.1.

СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ

Для преподавателя	Для учащихся	Аудиовизуальные	Технические
Образовательный стандарт Программа по иностранному языку Книга для преподавателя Справочная и научная литература Методическая литература	Учебник (книга для учащихся) Книга для чтения (хрестоматия) Пособие по развитию речи Сборник упражнений Справочник по иностранному языку Словарь	Фонограммы Видеограммы Видеофонограммы	Звукотехнические Светотехнические Звукосветотехнические Средства компьютерного обеспечения

2. Средства обучения для преподавателя

Такие средства призваны обеспечить организацию и успешное проведение занятий по языку, а также способствовать повышению профессионального уровня преподавателя.

Образовательный стандарт по языку. Это документ, являющийся лингвометодическим описанием целей и содержания изучения иностранного языка в рамках определенного профиля обучения – дошкольного, школьного, подготовительного (предвузовского), вузовского (филологического–нефилологического), послевузовского, курсового. Стандарт характеризует структурную организацию такого обучения с выделением языкового и речевого материала; сфер общения и коммуникативных задач, решение которых достигается средствами изучаемого языка. Образовательный стандарт предусматривает, с одной стороны, стандартизацию обучения в рамках этапа и профиля, а с другой – его вариативность, т.е. возможность выбора учебных материалов и программ обучения.

Применительно к предмету «Иностранный язык» образовательный стандарт – это минимум содержания по данной дисциплине

лине, усвоение которого позволяет учащимся получить среднее образование и продолжить обучение в высшей школе. На основе образовательных стандартов разрабатываются программы обучения, учебники и учебные пособия.

Первым опытом создания образовательного стандарта в европейской системе обучения иностранным языкам применительно к повседневной сфере общения стала работа В. Эка и Дж. Трима «Threshold Level-1990» (Council of Europe Press, 1991), выполненная на материале английского языка. На сегодняшний день подобные лингводидактические описания (образовательные стандарты) подготовлены для большинства европейских языков.

Лингвометодическое описание в виде языкового стандарта по иностранным языкам (английский, французский, немецкий) для средней общеобразовательной школы вошло в издание «Учебные стандарты школ России» (Кн. 1. 1998). Однако это описание касалось лишь базового курса языка, т.е. достигаемого выпускниками 9 класса. Впоследствии языковой стандарт был дополнен описанием его порогового уровня, достигаемого выпускниками 11 класса (Иностранные языки в школе. 1998. № 4), а позже в связи с планируемым переходом на 12-летнее школьное образование распространен на полный курс школьного обучения (Концепция образования по иностранным языкам в 12-летней школе // Иностранные языки в школе. 2000. № 4).

Образовательный стандарт по иностранным языкам содержит лингводидактическое описание:

конечных целей обучения, достигаемых в результате обучения в пределах разных сертификационных уровней;

содержания обучения в виде знаний, навыков, умений, составляющих основу формируемой коммуникативной, языковой, социокультурной, профессиональной компетенций;

тем, сфер, ситуаций общения, в рамках которых учащийся должен уметь ориентироваться в ходе общения и реализовать свои коммуникативные намерения;

образцов тестов для определения достигнутого уровня владения языком.

Программа по языку. Является конструктивно-методическим документом, составляемым на основе образовательного стандарта и уточняющим его содержание применительно к конкретным

условиям обучения. В программе дается перечень знаний, навыков, умений, которые должны быть усвоены за отведенное для занятий время, определяются цели и задачи обучения. Значительное место отводится изложению учебного материала (лексика, грамматика, фонетика, темы и ситуации общения), приводится список учебных пособий и литературы для чтения, формулируются конечные требования к уровню владения языком. При изложении лексико-грамматического материала составители программ придерживаются либо функционально-смыслового подхода (содержание высказывания определяет порядок отбора и представления материала), либо структурно-семантического подхода (изложение материала следует логике формальной структуры языка). Первый подход считается предпочтительным при коммуникативной направленности обучения.

Книга для преподавателя. Содержит методический комментарий к учебнику в целом и отдельным его компонентам. Осуществляя функцию управления обучающей деятельностью преподавателя, материалы «Книги для преподавателя» рекомендуют приемы и формы работы, способы организации педагогического процесса и тем самым в известной мере способствуют повышению общего уровня преподавания, методической грамотности педагога.

Книга особенно полезна для начинающего учителя. При выборе приемов работы с книгой преподаватель имеет возможность творчески подходить к рекомендациям ее авторов, следуя при этом общим методическим установкам, на которых базируется концепция книги.

Методическая литература. Знакомит преподавателя с существующим опытом обучения языку и тем самым способствует повышению уровня преподавания. В первую очередь преподаватель должен познакомиться с материалом общих, частных и специальных методик, раскрывающих как общие закономерности обучения иностранному языку, так и поясняющие специфические особенности овладения конкретным языком в конкретных условиях обучения. Незаменимую помощь преподавателю окажут публикации в журнале «Иностранные языки в школе», в котором характеризуется современное состояние науки о языке и его преподавании.

Широкий методический кругозор, владение современными методическими концепциями позволит учителю лучше организовать работу учащихся по овладению языком.

Справочная и научная литература. Содержит сведения о самом предмете обучения иностранному языку и смежных с ним дисциплинах, считающихся для методики базисными. Такая литература расширяет научный кругозор преподавателя, позволяет ему быть в курсе научных достижений из разных областей знаний, использовать такие знания на занятиях по практике языка. Сведения о предмете обучения студенты найдут в ставших классическими работах (Гальперин, 1958; Ярцева, 1983; Швейцер, 1971; Жирмунский, 1965; Домашнев, 1983; Гак, 1988 и др.).

3. Средства обучения для учащихся

Учебник. Является основным средством обучения. Содержит языковой материал, образцы устной и письменной речи, знакомство с которыми способствует приобретению знаний и формированию речевых навыков и умений, обеспечивающих возможность пользоваться языком в различных (или избранных) сферах деятельности. При составлении учебника авторы руководствуются рядом принципов, важнейшими из которых являются: а) необходимость и достаточность содержания учебника для достижения планируемых целей обучения; б) доступность представленного в учебнике материала для его усвоения учащимися в отведенное время.

В содержательном плане учебник включает следующие компоненты.

1. **Фонетический материал.** Знакомит со звуками, ритмикой, интонацией с учетом трудностей для изучающих язык. Материал дается в виде либо вводно-фонетического курса, либо сопроводительного курса. В первом случае знакомство с основными особенностями фонетической системы проводится в рамках начальных уроков языка, во втором – на протяжении всего курса с постепенным углублением и расширением вводимого материала.

2. **Лексический материал.** Представлен в учебнике лексическим минимумом, который вводится тематически с

учетом сферы общения. Специально выделяются лексические единицы, предназначенные для продуктивного и рецептивного усвоения, а предложение рассматривается в качестве коммуникативной единицы семантизации лексики.

3. **Грамматический материал.** В современных учебниках представлен моделями предложений, речевыми образцами и правилами употребления материала в речи. Грамматика вводится функционально (содержание высказывания определяет порядок введения материала) либо формально (изложение материала следует порядку, принятому в академических грамматиках языка). Функциональный подход представления грамматического материала в виде моделей языка и речевых образцов, реализующих речевые интенции, характерен для большинства учебников коммуникативного типа.

4. **Социокультурный материал.** Включает сведения о стране изучаемого языка в сопоставлении с национальными особенностями изучаемого языка и культуры. Материал представлен социокультурными единицами языка, текстами о достопримечательностях страны, музеях, праздниках, природе и экологии, деятелях литературы и искусства, этикете и др.

Наиболее авторитетным учебником английского языка этого вида остается курс для студентов педвузов под ред. В.Д. Аракина (Аракин, 2003).

5. **Тексты.** Представляют в учебнике разные сферы общения: бытовую, учебно-производственную, общественно-политическую, художественную. В зависимости от этапа и профиля обучения преобладают тексты из той или иной сферы общения. Для студента-филолога это преимущественно тексты из художественной литературы. На начальном этапе тексты адаптируются, на продвинутом – даются в оригинале.

6. **Комментарий к текстам.** Носит лексико-грамматический и страноведческий характер. Может быть как на родном, так и на изучаемом языке. Важно, чтобы комментарий был по возможности кратким и носил практически значимый для овладения языком характер.

7. **Упражнения.** Предназначены для закрепления, активизации учебного материала и организации контроля за качеством его усвоения. Такие упражнения подразделяются на языко-

вые, речевые и условно-речевые. В учебнике упражнения классифицируются в зависимости от их назначения, характера представленного в них материала, способа выполнения (табл. 12.2).

Т а б л и ц а 12.2

ЯЗЫКОВЫЕ, РЕЧЕВЫЕ, УСЛОВНО-РЕЧЕВЫЕ
УПРАЖНЕНИЯ

Назначение	Характер	Способ выполнения
Тренировочные— контрольные Аспектные—ком- плексные Рецептивные— продуктивные	Упражнения в диа- логической—моно- логической речи	Устные—письменные Одноязычные—двуязычные Упражнения вслух—про себя Вербальные—с примени- ем зрительной наглядности Классные—домашние Индивидуальные—коллектив- ные

Языковые упражнения направлены на усвоение учащимися значения языковой формы. Результатом выполнения упражнений является формирование навыков (фонетических, лексических, грамматических). Чаще всего в учебнике используются следующие виды таких упражнений: имитативные, подстановочные, упражнения с ключом, на трансформацию, на расширение (сокращение) предложения, по аналогии, со стандартными фразами, на встречный вопрос, на заполнение пропусков, на конструирование фразы из структурных элементов и некоторые другие.

Речевые упражнения направлены на развитие и совершенствование речевых умений на основе приобретенных знаний и сформированных навыков. При их выполнении внимание сосредоточено не на форме, но прежде всего на содержании высказывания. Такие упражнения всегда ситуативны и контекстны. Считается, что соотношение между языковыми и речевыми упражнениями в учебниках коммуникативного типа должно быть в пределах 1:4. Развернутая классификация речевых упражнений была предложена В.Л. Скалкиным (1981). Она включает следующие виды упражнений: вопросно-ответные, репликовые, условная беседа, пересказ текста, драматизация текста или ситуа-

ции общения, описание, дискуссионные упражнения, устный рассказ.

Последний вид речевых упражнений требует от учащегося не только владения языком, но и умения логично излагать свои мысли в соответствии с темой выступления. В учебнике такие задания часто сопровождаются планом, списком опорных слов, а также зрительной опорой в виде рисунка (серии рисунков). Образцы языковых и речевых упражнений приводятся в ряде учебных и методических пособий (Скалкин, 1983; Пассов, 1967; Настольная книга..., 1996).

Некоторые методисты выделяют также группу условно-речевых упражнений, занимающих промежуточное место между упражнениями языковыми и речевыми (Пассов, 1989). Подобно речевым, такие упражнения предназначаются для развития речевых умений на основе приобретенных знаний и сформированных навыков. Однако их выполнение предусматривает использование учебных ситуаций и решение менее сложных мыслительных задач, которые имеют место при выполнении речевых упражнений.

Перечисленные упражнения могут быть *тренировочными* (направлены на формирование речевых навыков и закрепление приобретенных знаний) и *контрольными* (служат для определения уровня сформированных навыков и умений). *Аспектные* упражнения предназначены для овладения фонетическими, лексическими, грамматическими навыками, а *комплексные* – для овладения аспектами языка в их взаимодействии. *Рецептивные* упражнения способствуют овладению умениями воспринимать иноязычную речь в процессе слушания и чтения, а *продуктивные* – в процессе порождения высказывания в устной или письменной форме.

8. **С л о в а р ь.** В структуре учебника словарь представлен поурочными списками слов и в виде приложения к учебнику, часто с указанием страницы, где слово встречается впервые. Слова, как правило, даются в контексте предложения с выделением различных значений слова.

9. **Н а г л я д н о с т ь.** В учебниках широко используются художественно-изобразительная наглядность в виде рисунков, репродукций с произведений живописи, фотографий, графическая наглядность (таблицы, схемы), а также различные способы

шрифтового оформления текста. В учебниках для младших школьников предпочтение отдается иллюстрациям в цвете.

Виды учебников. Современные учебники по иностранным языкам чаще всего классифицируются на основе того метода (направления в обучении), который был использован для обоснования его лингводидактической концепции. На занятиях по языку используются различные типы учебников.

1. **Грамматико-переводные учебники.** Реализуют концепцию грамматико-переводного метода обучения, предусматривающего заучивание грамматических правил, чтение и перевод иноязычных текстов. Такие учебники были широко распространены до начала XX в., однако позже потеряли популярность из-за недостаточной практической направленности учебного процесса. Учебники давали неплохое знание системы языка, но не обеспечивали выхода в речь, что стало ведущей целью обучения иностранному языку.

2. **Аудиовизуальные учебники.** Получили широкую известность после Второй мировой войны в связи с выходом курса французского языка «Voix et images de France» (Paris, 1962), отразившего идеи аудиовизуального метода и ставшего одним из лучших курсов разговорного языка, использующего в качестве средства семантизации зрительную наглядность и опору на интуитивное овладение языком.

3. **Аудиолингвальные учебники.** Создаются на основе концепции аудиолингвального метода, разработанного в США под руководством Р. Ладо и Ч. Фриза. Учебники этого типа предусматривают работу с фонограммой. В результате многократного повторения речевого образца формируются навыки, которые составляют основу владения языком. Метод сохраняет свою популярность и в наши дни, особенно в США, где на его основе созданы многочисленные аудиолингвальные курсы.

4. **Сознательно-практические учебники.** Опираются на концепцию сознательно-практического метода, разработанного Б.В. Беляевым, и предшествовавшего ему сознательно-сопоставительного метода, лингвистическое обоснование которого принадлежит академику Л.В. Щербе. Для учебников такого типа, остающихся наиболее популярными для пролонги-

рованного курса языка вузовского типа, характерны установка на сознательное овладение языком при практической направленности занятий, взаимосвязанное овладение видами речевой деятельности с ориентацией на ту или иную сферу общения и стиль речи, учет родного языка учащихся.

5. **Коммуникативные учебники.** Реализуют концепцию коммуникативного метода обучения и ориентируют учащихся на обучение общению в различных сферах речевой деятельности. В новейших учебниках подобного типа характерен акцент на обучение межкультурному общению в рамках «диалога культур».

6. **Интенсивные курсы.** Учебники этого типа опираются на концепцию интенсивного обучения, разрабатываемую в рамках метода активизации (Г.А. Китайгородская), эмоционально-смыслового (И.Ю. Шехтер) и ряда других методов. Для интенсивных курсов характерна ориентация на овладение языком в сжатые сроки в избранной сфере общения (чаще всего обиходно-бытовой, учебно-профессиональной, социально-культурной) и преимущественно в устной форме общения при максимальной активизации психологических резервов личности обучаемого, использовании специально подобранных учебных материалов и форм занятий с ними.

7. **Компьютерные курсы.** Получили широкое распространение в качестве персонального средства овладения иностранным языком (Computer-Assisted Language Learning). ЭВМ здесь выступает в качестве тренажера для индивидуальной работы под руководством преподавателя. Однако прорывом в компьютерном обучении следует считать обучение на расстоянии, т.е. дистанционное, самостоятельное изучение языка. С этой целью создаются специальные курсы. Первые из них носили сугубо тренировочный характер на заполнение пропусков в тексте. Впоследствии появились программы с речевой направленностью. Обзор компьютерных программ для изучающих иностранные языки приводится в работе О.П. Крюковой (1998).

Словари. Относятся к ведущим средствам овладения иностранным языком. Изучающему язык нужны словари трех типов: *двуязычные, одноязычные (толковые), специальные.*

Д в у я з ы ч н ы е с л о в а р и. С них начинается знакомство с языком. Школьники обычно пользуются словарями, которые привлекают своим небольшим объемом, но имеют существенный недостаток: в них дается лишь основное значение слова и исключаются второстепенные значения, что затрудняет поиск нужного слова и его перевод. Поэтому изучающему язык полезно как можно раньше переходить на работу с возможно более полными двуязычными словарями. Самым объемным из них считается «Новый большой англо-русский словарь» в трех томах под ред. Ю.Д. Апресяна (1993–1994, около 250 тыс. слов). Он был создан на основе двухтомного «Большого англо-русского словаря» под ред. И.Р. Гальперина (1-е изд. вышло в свет в 1972 г., 120 тыс. слов). До сих пор известностью пользуется и однотомный словарь В.К. Мюллера, изданный еще в 1930-е гг. и многократно переиздававшийся (новое изд. словаря вышло в 2004 г., 180 тыс. слов). Из зарубежных словарей наибольшим авторитетом пользуются словари издательства Oxford University Press, в том числе и популярный среди изучающих язык краткий Oxford Russian Dictionary (1994).

Однако слабым местом двуязычных словарей являются частые несовпадения значений слова в двух языках. По этой причине наиболее точное представление о смысловой структуре и употреблении иноязычных слов можно получить только из толковых словарей изучаемого языка.

Т о л к о в ы е с л о в а р и. Наиболее полным словарем этого типа считается Webster's 4th New International Dictionary (свыше 600 тыс. слов). Этот словарь, как и меньшие по объему, например Webster's New College Dictionary (150 тыс. слов) или The Concise Oxford Dictionary of Current English (75 тыс. слов), ориентированы прежде всего на объяснение значения слова, а не на его употребление. Если же изучающего язык интересует употребление слова, то следует обращаться к таким словарям, как The Oxford Advanced Learner's Dictionary, The Longman Dictionary of Contemporary English. Исключительно полезны для изучающих язык словари, в которых объясняются не только значения слов, но и культурно-исторические реалии из жизни носителей языка (имена собственные, названия книг, фильмов, картин и др.). Одним из лучших словарей такого рода является The Longman Dictionary of English Language and Culture.

Специальные словари. К их числу относятся синонимические и идеографические словари. Лучшим зарубежным словарем синонимов английского языка считается Webster's New Dictionary of Synonyms, снабженный, кроме подробных разъяснений, многочисленными примерами. Наиболее авторитетным идеографическим словарем является «Тезаурус» Питера Роже (Roget's Thesaurus of English Words and Phrases), в нем слова сгруппированы по понятиям, которые они называют. Например, в статье *Memory* (память) приводится около 350 слов и выражений. Исключительно полезны для изучающих язык также фразеологические словари, например «Англо-русский фразеологический словарь» А.В. Кунина (3-е изд., 1967).

4. Аудиовизуальные средства обучения (АВСО)

Система АВСО. Под аудиовизуальными средствами обучения подразумеваются пособия, рассчитанные на зрительное, слуховое либо зрительно-слуховое восприятие заключенной в них информации. С учетом канала поступления информации АВСО принято подразделять на *слуховые* (фонограммы), *зрительные* (видеограммы), *зрительно-слуховые* (видеофонограммы).

Перечисленные средства обучения могут быть учебными, т.е. содержать методически обработанный материал, специально предназначенный для овладения языком (учебные диафильмы, кинофильмы, программы для работы с компьютером и др.), и неучебными, привлекаемыми в качестве учебных материалов, но изначально таковыми не являющимися. На занятиях используются также естественные средства массовой информации, включаемые в учебный процесс (например телевизионные передачи).

АВСО являются эффективным источником повышения качества обучения благодаря яркости, выразительности и информационной насыщенности зрительно-слуховых образов, воссоздающих ситуации общения и знакомящих со страной изучаемого языка. При этом на занятиях успешно реализуются дидактический принцип наглядности, возможности индивидуализации обучения и одновременно массовость в охвате обучающихся (например при просмотре теле- и кинофильмов). Повышается мотивационная сторона обучения, а систематическое применение АВСО позволяет восполнить отсутствие языковой среды на

всех этапах занятий. Представление о современных АВСО дает табл. 12.3.

Т а б л и ц а 12.3

АУДИОВИЗУАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ

Фонограммы	Видеограммы	Видеофонограммы
Грамзапись Магнитозапись Радиопередачи	Натуральные: предметы, действия Художественно-изобразительные: учебные рисунки, репродукции с произведений живописи, слайды, диафильмы, фотографии, геогра- фические карты Графические: таблицы, схемы	Кинофильмы Видеофильмы Телепередачи Компьютерные программы

Виды АВСО. Фонограммы. Относятся к аудитивным средствам обучения, предназначенным для слухового восприятия с помощью специальной звукозаписывающей и звуковоспроизводящей аппаратуры (магнитофон, проигрыватель, плеер для компакт-дисков, радиоприемник и др.). Рекомендуются использовать фонограммы с первых занятий по языку, а достоинства этого средства обучения состоят в следующем. Речь в записи отличается: а) образцовостью (при выполнении в студийных условиях и опытными дикторами – носителями языка); б) возможностью многократного прослушивания записи без потери первоначальных акустических характеристик; в) возможностью записать свой голос и прослушать запись, сравнив с образцовой. При этом продлевается время нахождения в языковой среде благодаря возможности работать с фонограммой вне стен учебной аудитории.

Перечисленные достоинства фонограммы, а также доступность средств слуховой наглядности для прослушивания благодаря современной аппаратуре (в том числе удобных для индивидуального пользования кассетных плееров) и наличию в обращении большого числа магнитозаписей делают фонограмму незаменимым помощником преподавателя и обязательным компонентом учебных комплексов по иностранным языкам.

Оптимальным условием для работы с фонограммой считается использование лингафонного кабинета, который имеется в боль-

шинстве учебных заведений, где изучение иностранного языка является обязательным. Такие кабинеты в зависимости от их технических возможностей и решаемых методических задач получили названия аудиопассивных, аудиоактивных, аудиокompatивных (термины были предложены американским методистом Э. Стэком, 1971).

Аудиопассивные кабинеты обеспечивают возможность прослушать фонограмму с магнитофона преподавателя либо любого другого источника звука. Рабочие места студентов оборудованы головными телефонами. Такие кабинеты предназначены в первую очередь для упражнения в аудировании. Достоинства кабинета: сравнительно несложное оборудование, возможность качественного прослушивания образцовых аудиозаписей. Однако здесь возможна передача лишь одной учебной программы, все студенты работают в заданном режиме, и, следовательно, не обеспечивается достаточная индивидуализация обучения, а также отсутствует обратная связь между учащимися и преподавателями.

Аудиоактивные кабинеты позволяют не только прослушивать фонограммы, но и практиковаться в говорении всем учащимся одновременно. Для этого рабочие места оборудованы в дополнение к головным телефонам микрофонами, и учащиеся имеют возможность слышать свой голос при выполнении заданий в ответ на предъявляемые с помощью фонограммы стимулы, а также голос преподавателя, который может подключаться к рабочим местам учащихся.

Аудиокompatивные кабинеты имеют оборудование, которое позволяет учащимся записать свой голос на индивидуальный магнитофон, прослушать запись и сравнить с образцовой. На рабочем столе преподавателя имеется пульт управления, позволяющий подключаться к рабочим местам студентов и руководить их работой. Аппаратура такого кабинета позволяет тренироваться в аудировании и говорении и в наибольшей мере обеспечивает индивидуализацию обучения в условиях лингафонного кабинета.

Выбор приемов работы с фонограммой зависит от цели занятий и этапа обучения.

На начальном этапе фономатериалы используются для формирования речевых навыков (фонетических, лексических, грам-

матических) и развития речевых умений в результате интенсивного прослушивания образцов речи и воспроизведения прослушанного с различной целевой установкой.

На продвинутом этапе фонограммы используются для комплексного развития речевых навыков и умений на материале текстов, характерных для избранного профиля обучения. Прослушиванию предшествует задание на сжатый (подробный) пересказ прослушанного, составление плана текста, его письменное изложение и др.

Методические задачи с использованием средств звукозаписи решаются в ходе выполнения специальных *лабораторных заданий* (ЛЗ) и *лабораторных работ* (ЛР), которые являются комплексными системами упражнений с элементами программирования. Студенты выполняют ЛЗ самостоятельно, контролируя работу с помощью ключей; ЛР проводятся на аудиторных занятиях под контролем преподавателя. Считается, что длительность ЛЗ должна быть 25–35 мин, а на выполнение ЛР следует отводить 12–15 мин урока (Карпов, Романин, 1979).

В ходе выполнения ЛЗ и ЛР происходит формирование соответствующих речевых навыков и умений, а также механизма самоконтроля и самокоррекции. Показателем начального уровня становления такого механизма является способность обучающегося исправить замеченную ошибку после сравнения результатов выполнения упражнения с ключом. На высоком уровне формирования механизма самоконтроля и самокоррекции обеспечивается исправление ошибки учащимся самостоятельно, без обращения к ключу, и спонтанно. Для занятий с использованием фонограммы предлагаются как записи текстов, прилагаемые к учебным пособиям по языку, так и текстовые задания, которые необходимо записать на пленку при подготовке к занятиям.

Видеограммы. Это вид аудиовизуального средства обучения, предназначенный для зрительного восприятия печатного текста либо изображения в виде рисунка, фотографии, таблицы, схемы и др. Видеограммы в зависимости от конкретности (абстрактности) зрительного образа подразделяются на *натуральные, художественно-изобразительные, графические*. Они широко используются на всех этапах обучения в качестве эффективного средства семантизации языкового материала, его закрепления и ознакомления учащихся со страной и культурой изучае-

мого языка. Видеограммы могут быть статичными и динамичными, не нуждающимися в специальном экране и экранными (требуются экран и специальные проекторы для демонстрации пособия). Видеограммы относятся к числу наиболее популярных средств наглядности благодаря яркости и выразительности зрительного ряда, его доступности для восприятия. Они позволяют значительно интенсифицировать учебный процесс, способствуют реализации принципа наглядности на занятиях.

Видеограммы входят в число компонентов учебных комплексов по языку либо издаются в виде самостоятельных учебных пособий (настенные тематические учебные картинки, картинные словари, видеофильмы и др.).

На занятиях по *фонетике* видеограммы используются для постановки звуков с опорой на зрительный образ, демонстрирующий положение органов речи при артикуляции звука. Особую ценность представляют таблицы, показывающие расхождения в артикуляции сходных звуков в разных языках.

На занятиях по *лексике* видеограммы служат источником семантизации значения иноязычного слова беспереводным способом и его автоматизации с опорой на рисунок. Для этого рекомендуется использовать натуральную наглядность путем демонстрации предметов и действий и рисунки из «Картинных словарей», где лексика группируется тематически в удобной для изучения форме.

На занятиях по *грамматике* видеограммы используются для семантизации материала на уровне грамматической формы и его закрепления с опорой на зрительный образ. С помощью рисунков, помещенных в учебнике и выполняемых учителем с помощью мела на классной доске, можно объяснить значение большинства грамматических явлений изучаемого языка. Для этого используются также специальные учебные пособия.

Однако наиболее широкое применение видеограммы находят на занятиях по *развитию речи*, где они используются в качестве источника воссоздания ситуации общения и стимула для построения высказывания с опорой на зрительный образ. Безусловно, создание речевой ситуации является основной целью использования видеограммы на занятиях по языку, что способствовало появлению термина *ситуативная наглядность*, или *наглядность речевых поступков* (Артемов, 1969). Для развития речи выпущено большое число наглядных пособий.

В и д е о ф о н о г р а м м ы. Пособия этой группы рассчитаны на одновременное зрительное и слуховое восприятие учебного материала. К ним относятся кино-, теле- и видеофильмы, а также видеограммы со звуковым сопровождением (например слайдфильмы). Конечно, различие между видеограммами и видеофонограммами до некоторой степени условно: всякое зрительное пособие в сопровождении звукового ряда становится зрительно-слуховым. То же самое имеет место и при демонстрации образцов слуховой наглядности в сопровождении рисунков, таблиц, схем. Однако с методической точки зрения выделение видеофонограмм в самостоятельную группу пособий вполне оправдано: тем самым подчеркивается их отличительная черта – органическое и методически обоснованное соединение зрительного и слухового ряда при создании пособия и его применении на занятиях.

Видеофонограммы считаются наиболее эффективным и перспективным средством обучения языку благодаря большой информативности зрительно-слухового ряда, а также динамизму изображения. Ситуативность и динамизм изображения делают этот вид наглядности особенно эффективным средством обучения речевому общению, а использование современных технических возможностей повышает выразительность зрительно-слухового ряда за счет использования крупного плана, мультипликации, стереозвука, широкого экрана и др.

Благодаря эмоциональному воздействию изображения создается эффект соучастия, возникает желание предвосхитить и продолжить реплику персонажа. Реактивность, т.е. желание реагировать на речевое действие вместе с героем фильма (вместо него), является ценным качеством средств наглядности при обучении речевому общению. Следует также отметить большую познавательную ценность кино, видео, телевидения. Вряд ли какое-либо иное учебное пособие может сравниться с ними по силе впечатления и эмоционального воздействия.

5. Технические средства обучения (ТСО)

Система ТСО. Технические средства обучения – это аппаратура и технические устройства, используемые в учебном процессе для передачи и хранения учебной информации, контроля за

ходом ее усвоения, формированием знаний, речевых навыков и умений. Если система АВСО индивидуальна, т.е. предназначена для работы с конкретным учебным комплексом, и рассчитана на определенный контингент учащихся, то система ТСО в значительной мере универсальна и пригодна для применения при различных формах и видах обучения. Специфика ТСО заключается в ее способности обслуживать такие формы обучения и контроля, которые невозможно осуществлять без специальной аппаратуры.

Современный этап развития техники характеризуется переходом к созданию многофункциональных учебных комплексов и автоматизированных обучающих систем на базе ЭВМ. Такие комплексы и системы обладают универсальными дидактическими возможностями; они позволяют вести обучение в диалоговом режиме с учетом индивидуальных возможностей обучаемых, обеспечивать дистантное обучение с использованием современных технологий.

Применительно к обучению языку ТСО принято подразделять на следующие группы средств: *звукотехнические, светотехнические, звукосветотехнические, средства программированного обучения.*

Представление о системе современных ТСО дает табл. 12.4.

Т а б л и ц а 12.4

ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ

Звукотехнические	Светотехнические	Звукосветотехнические	Средства программированного обучения
Магнитофон Кассетный плеер (Walkman) Радиоприемник Проигрыватель грампластинок, компакт-дисков (CD, CD-ROM) Магнитола Мобильный телефон Диктофон	Диaproектор Фильмоскоп Эпипроектор Фотоаппарат Цифровая фотокамера Кодоскоп Портативный текстовый сканер (сканирующая ручка C-Pen)	Кинопроектор Оборудование для домашнего кинотеатра Видеомагнитофон Видеокамера Телевизор Электронный переводчик (Language Teacher) DVD-плеер	Компьютер CD-ROM Ноутбук Микрокомпьютер

Эволюция носителей звука. У истоков носителей звука стоит изобретение фонографа. Это был первый аппарат для механической записи звука и его воспроизведения, изобретенный Т.А. Эдисоном в 1877 г. Длительность записи и воспроизведения составляла первоначально 4 мин. На основе фонографа американец Э. Домс разработал конструкцию аппарата, воспроизводящего звук с грампластинки, который был назван граммофоном. Затем в начале XX в. во Франции был создан патефон, портативный вариант граммофона (от названия французской фирмы «Pathe» и ...фон), в середине XX в. вытесненный электрофонами, в которых имелись электродвигатель для вращения диска с грампластинкой, звукосниматель, усилитель электрических колебаний и громкоговоритель.

Аналогичные электромеханические устройства, но без усилителя и громкоговорителя получили название электропроигрыватели. Для воспроизведения звука они подключались к радиоприемнику либо находились в самом приемнике (радиола).

Уже в начале XX в. определились два пути в развитии записи звука: на грампластинку (путем вдавливания матрицы-оригинала в горячий целлулоидный лист) и на магнитную ленту. Низкий технический уровень сдерживал распространение магнитной записи на ленту. Первая промышленная партия магнитной ленты была выпущена в Германии в 1934 г. В 1944 г. была выпущена магнитная лента, которая могла иметь запись с обеих сторон. Магнитные ленты для записи информации на ЭВМ стали применяться с 1952 г., а на телевидении – с 1956 г.

В дальнейшем в качестве материала подложки для ленты стали использовать лавсан, а позже полиэтилен, что позволило расширить динамический диапазон ленты, снизить уровень шумов и увеличить ее прочность. Первый долгоиграющий диск был создан американской фирмой «Колумбия» в 1948 г. Он вращался с частотой 33,3 об./мин и звучал 50 мин, т.е. в 5 раз дольше дисков с частотой вращения 76 об./мин.

В 1957 г. появились первые стереофонические пластинки. Они имели не одну, а две звуковые дорожки, что создавало так называемый эффект присутствия. Однако ни относительная дешевизна грампластинок, ни увеличение времени и качества их звучания не спасло этот вид звукозаписи и воспроизведения от

постепенного вытеснения и замены его сначала звукозаписями на магнитной ленте, которая наматывалась на катушки, бобины (spool). Звукозаписи проигрывались с помощью магнитофона. Затем стали применяться более компактные аудиокассеты (cassette tape) со временем звучания до 240 мин. Для их прослушивания стали использоваться специальные магнитофоны – плееры, выпускавшиеся в большом количестве различными фирмами.

Следующий этап в развитии звукозаписи связан с появлением лазерных дисков с записью звука, воспроизводимого с помощью оптических (лазерных) проигрывателей. Качество звучания таких дисков намного превосходит грампластинки и магнитную фонограмму. Лазерные диски были разработаны известными концернами «Филипс» и «Сони», а в 1979 г. они совместно завершили разработку первого лазерного проигрывателя компакт-дисков. Такие диски поступили в продажу в Японии в 1982 г., в Европе в 1983 г., а в России в 1990 г. Основное отличие компакт-диска от грампластинки – в способе воспроизведения звука: в грампластинке – аналоговая форма, а в компакт-диске – цифровая. В результате качество звучания и хранения записи на CD существенно лучше.

Дальнейший прогресс современных технологий привел к соединению записи звука и изображения на одном диске (DVD) и появлению DVD-плееров, которые становятся компонентом домашнего кинотеатра. А в 1997 г. появились миниатюрные DVD-проигрыватели, которые по аналогии с кассетными плеерами Walkman можно было бы назвать DVD-walkman, но за рубежом за ними закрепилось другое наименование – Palm Theater («театр на ладони»). Аппарат обеспечивает возможность просмотра фильма с одного диска в течение 3–4 часов непрерывного киносеанса. Его можно также использовать как обычный CD-проигрыватель.

Новейшие разработки в области записи и воспроизведения звука и изображения связаны с появлением портативных цифровых диктофонов, которые вместо кассет используют встроенную флэш-память большой емкости. В дополнение к высокому качеству звука цифровая запись обеспечивает мгновенный доступ к любому фрагменту записи без необходимости перемотки ленты.

Некоторые модели диктофонов используют также Карту памяти, что позволяет подключать диктофон к компьютеру для сохранения и редактирования файлов, отправлять файлы по e-mail и выполнять другие операции.

Технологии в области звука не стоят на месте. В 2000 г. на рынке появились компакт-диски нового поколения – супераудио компакт-диски (SACD) и проигрыватели для их воспроизведения класса high-end, обеспечивающие более качественное звучание в сравнении со всеми существующими на сегодняшний день звуковыми стандартами (совместная разработка фирм Sony и Philips). Всего же на сегодняшний день (по информации фирмы Sony) в мире продано около 600 млн плееров CD и более 12 млрд компакт-дисков, остающихся основным источником записи звука и его воспроизведения.

Виды ТСО. Магнитофон. Предназначен для записи и воспроизведения звука. Существуют две группы: а) стационарные (устанавливаются в студиях звукозаписи и лингафонных кабинетах) и б) переносные. Конструкция позволяет учащемуся прослушать образцовый текст, записать свой голос на пленку, сравнить запись с образцовой, произвести коррекцию ответа. Является незаменимым средством обучения при постановке и коррекции произношения, формировании речевых навыков, развитии умений аудирования и говорения. Оптимальные условия для работы с магнитофоном создаются на занятиях в специально оборудованных аудиториях при выполнении заданий в виде лабораторных работ.

Фильмоскоп. Аппарат оптической проекции. Предназначен для просмотра диафильмов и слайдов.

Эпипроектор. Светотехническое средство, аппарат статической проекции. Предназначен для демонстрации на экране непрозрачных объектов – текстов, иллюстраций, фотографий и др.

Кодоскоп. Светотехническое средство, аппарат статической проекции. Предназначен для демонстрации на экране прозрачных объектов – изображений, выполненных на специальной пленке. Такие объекты могут создаваться в процессе урока и демонстрировать развитие рассматриваемого явления.

Компакт-диск. Электронный носитель аудио-, видео-, текстовой, графической информации, воспроизводимой с помо-

щью специального устройства (лазерный проигрыватель, персональный компьютер и др.). Имеет преимущества перед традиционными аудио- и видеозаписями благодаря более качественному воспроизведению звука и изображения, легкости поиска информации на диске, возможности ее передачи на другие источники.

К и н о п р о е к т о р. Средство оптической проекции. Предназначен для демонстрации кинофильмов. На занятиях по языку постепенно уступает свое место видеомаягнитофону и компьютеру.

В и д е о м а г н и т о ф о н. Средство оптической проекции для записи телевизионных передач и демонстрации видеофильмов.

К о м п ь ю т е р (то же, что ЭВМ). Техническое средство. Предназначен для индивидуального использования с целью обработки информации путем выполнения задаваемых программой последовательных операций. На занятиях по языку учебные программы, записанные на дискеты, предназначаются: а) для введения и активизации лексико-грамматического материала; б) для обучения видам речевой деятельности; в) для знакомства со страной изучаемого языка; г) для контроля уровня владения языком.

В последние годы такие программы стали мультимедийными, т.е. синтезирующими звуковое сопровождение, видеоизображение и тексты, что позволяет активно использовать все виды наглядности в рамках одной программы. Для работы с компьютером предназначаются также специальные компьютерные учебные курсы, ориентированные на возможности дистантного обучения. Такие курсы получили распространение с появлением Интернета. Первоначально компьютерные курсы рассматривались в качестве вспомогательного материала, дополняющего традиционные текстовые учебники. При этом они нередко представляли собой переложение материалов учебника на новый компьютерный носитель с добавлением аудио- и видеоматериалов. В настоящее время распространение мультимедийных сетевых технологий приводит к качественному изменению структуры и содержания таких курсов.

П о р т а т и в н ы й т е к с т о в о й с к а н н е р (сканирующая ручка C-Pen). При проведении ручкой по тексту он сохраняется внутри ручки в текстовом формате, совместимом с

форматом текстов в персональном компьютере. При этом обеспечивается возможность считывать и сохранять печатные тексты благодаря имеющейся в ручке цифровой фотокамере. В комплекте с ручкой поставляется по выбору потребителя словарь, с помощью которого возможен перевод сканируемого текста.

Резюме

Средства обучения относятся к базисным категориям методики. В их число входят различные материальные объекты, в том числе и специально создаваемые для учебных целей в качестве носителей информации и инструмента деятельности преподавателя и учащихся. Подразделяются на средства обучения, адресуемые преподавателю, учащимся, а также средства, в равной мере предназначенные как для обучения языку, так и для овладения языком (АВСО и ТСО).

В состав средств обучения для преподавателя входят образовательный стандарт, программы, создаваемые на основе стандарта, книга для преподавателя, методическая и справочная литература. Основным средством обучения для учащихся является учебник, который дополняется вспомогательными пособиями в виде вводно-фонетического курса, книги для чтения, пособия по развитию речи, словаря и др.

АВСО образуют систему пособий, рассчитанных на слуховое, зрительное и зрительно-слуховое восприятие, что позволяет такие пособия подразделять на фонограммы, видеogramмы и видеофонограммы. На занятиях по языку АВСО играют исключительно важную роль, так как своим содержанием реализуют дидактический принцип наглядности и способствуют значительной оптимизации учебного процесса. За последние годы предпочтение стало отдаваться видеофонограммам в виде кинофильмов, видеофильмов, телефильмов, а также компьютерным программам, ориентированным на возможности дистантного обучения, использование Интернета и компьютерных сетей.

В качестве источника демонстрации аудиовизуальных средств используется специальная аппаратура и технические приспособления (ТСО), подразделяемые на звукотехнические, светотехнические, звукосветотехнические и средства программированного обучения (СПО).

Центральным компонентом системы средств обучения является *учебник*, содержащий языковой материал, тексты, комментарии к ним, образцы устной и письменной речи, подлежащие усвоению в ходе обучения и способствующие формированию коммуникативной компетенции. Учебники классифицируются в зависимости от того метода обучения, концепцию которого они реализуют. В этой связи выделяются следующие типы учебников: грамматико-переводные, сознательно-практические, сознательно-сопоставительные, аудиовизуальные, аудиолингвальные, коммуникативные, интенсивные.

Средства обучения образуют *типовой учебный комплекс*, предназначенный для разных этапов обучения и ориентированный на разные контингенты учащихся. Обязательными компонентами комплекса являются учебник, книга для преподавателя, аудиовизуальное приложение. Все другие компоненты являются дополняющими учебник, и их содержание не должно выходить за рамки содержания учебной программы, положенной в основу учебника.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Охарактеризуйте содержание современной системы средств обучения. Почему учебник считается главным компонентом такой системы?
2. Перечислите содержание одного из учебных комплексов, предназначенных для обучения в школе. Охарактеризуйте роль и значение каждого средства обучения, входящего в комплекс.
3. В чем различие между аудиовизуальными и техническими средствами обучения? Какие ABCO и TCO входят в их состав?
4. Каким образом ABCO и TCO позволяют интенсифицировать учебный процесс по обучению иностранному языку? Приведите образцы наиболее эффективных средств обучения этого типа.
5. Как можно классифицировать учебники для изучающих иностранный язык? Приведите образцы учебников, входящих в разные группы. Назовите их достоинства и присущие им, по вашему мнению, недостатки.
6. Согласны ли вы с выделением – наряду с языковыми и речевыми – условно-речевых упражнений? Приведите образцы упражнений разного типа.
7. Каковы, на ваш взгляд, перспективы развития системы средств обучения для изучающих иностранные языки?

1. Содержание понятия «процесс обучения»

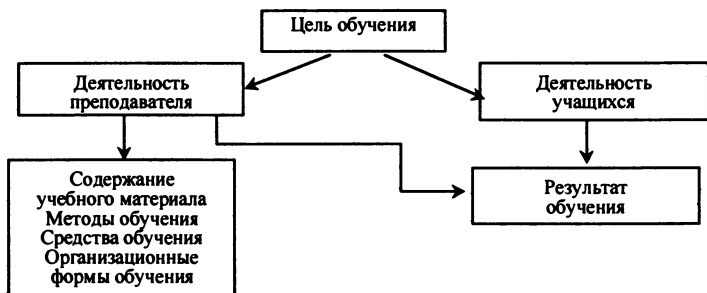
Процесс обучения – это последовательное и педагогически обоснованное взаимодействие преподавателя и учащихся, в ходе которого достигаются цели обучения, образования и развития учащихся. Успешность процесса обучения зависит от владения обучающим профессиональными умениями преподавателя языка; от готовности и способностей учащихся к обучению; от эффективности обучающей программы, применяемой в процессе обучения.

Будучи компонентом системы обучения, процесс обучения тесно связан с другими составляющими этой системы: целями, методами, средствами обучения. Цели обучения определяют содержание процесса обучения, т.е. тот объем знаний, навыков, умений, которыми должны овладеть учащиеся в процессе занятий; методы – приемы, с помощью которых поставленные цели могут быть достигнуты наилучшим образом; средства обеспечивают формирование различных компетенций в заданных программой и отраженных в учебных пособиях параметрах.

Представление о процессе обучения как целостной системе дает приводимая схема.

Системообразующими понятиями процесса обучения как системы выступают цель обучения, деятельность преподавателя, деятельность учащихся и результат обучения. Переменными же составляющими этого процесса являются содержание учебного материала, методы, средства обучения и его организационные формы в виде практических занятий по языку, лекций, семинаров, лабораторных работ и др. Объединяющим началом всех компонентов учебного процесса является совместная учебная деятельность пре-

подавателя и учащихся, включенных в процесс общения. Благодаря совместной деятельности преподавателя и ученика учебный процесс функционирует как составная часть системы обучения языку.



СТРУКТУРА УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

2. Участники процесса обучения

Преподаватель. Является основным участником процесса обучения, организующим и направляющим его ход. В современной методике получил распространение новый подход к процессу обучения, получивший название *центрированный на ученике подход* (student-centred approach), суть которого заключается в максимальной передаче инициативы обучения самому учащемуся, что создает партнерские отношения между преподавателем и учащимися на уроке и в максимальной мере обеспечивает раскрытие личностного потенциала учащихся в результате особой организации занятий (использование ролевых игр, обучение в сотрудничестве и др.). Однако в любом случае при этом сохраняется ведущая роль преподавателя, которая не должна сводиться лишь к управлению усвоением в рамках решения отдельных учебных задач, но должна заключаться также в реализации принципа активности и самоуправления в учебно-познавательной деятельности учащихся.

Деятельность преподавателя на занятиях по языку реализуется вокруг трех главных организационных форм процесса обучения: урока, домашней работы учащихся, внеаудиторной работы. При этом урок является основной организационной структурной единицей процесса обучения, а его структурно-функциональной единицей является упражнение или серия упражнений. Таким

образом, в упражнении объединяются и цели, и содержание обучения, и учебные действия по их реализации.

Особенность организации обучения на иностранном языке состоит в том, что обучение протекает не на родном, а на изучаемом языке, овладение которым предусматривает решение двух задач: усвоение системы языка (нового языкового кода) и овладение способами пользования языком в различных ситуациях общения. Решение этих задач во многом зависит от профессиональной подготовки учителя, требования к которой сформулированы в «Профессиограмме учителя иностранного языка» (Профессиограмма..., 1985).

В обобщенном виде требования к профессии преподавателя могут быть представлены в виде набора *профессионально-педагогических функций* (функция – от лат. *functio* – обязанность, круг деятельности). К ним относятся:

1) *конструктивно-организаторская* – проявляется в процессе подготовки урока, в определении его целей, умении изменить ход урока в процессе проведения занятий;

2) *обучающая* – определяет характер деятельности преподавателя по овладению учащимися языком (часто при этом используют понятие *коммуникативно-обучающая функция*, чтобы подчеркнуть качественное отличие ее содержания от деятельности преподавателя по обучению другим дисциплинам);

3) *воспитательная* – проявляется в деятельности учителя по формированию и развитию личности обучаемого, овладении им нравственными качествами и этическими нормами;

4) *гностическая* (от греч. – познание) – заключается в изучении речевых способностей учащихся, их интереса к предмету, что позволяет выбрать оптимальную программу обучения и методы ее реализации;

5) *оценочная* – связана с умением оценить уровень формируемых знаний, навыков, умений и сопоставить их с требованиями Государственного стандарта и программы по языку;

6) *мотивационно-стимулирующая* – обеспечивает возможности заинтересовать учащихся в изучаемом языке как предмете обучения и стимулировать их на овладение языком;

7) *инструментальная* – проявляется в умении преподавателя использовать средства обучения как компонент учебного процесса и инструмент педагогического труда;

8) *самореализации и саморазвития* – заключается в возможности преподавателя осознать самого себя как участника процесса обучения и регулировать свою профессиональную деятельность в зависимости от обстоятельств ее протекания. Функция связана с понятием *рефлексия* (от лат. reflexio – отражение). Она оказывает стимулирующее воздействие на профессиональное совершенствование педагога, помогает в преодолении таких качеств личности, которые оказывают отрицательное воздействие на эффективность его педагогического труда.

Помимо функций преподавателя, для эффективности педагогической деятельности большое значение имеют также его *педагогические способности*. Способности – это индивидуальные особенности преподавателя, от которых зависят характер формируемых знаний, навыков, умений и успешность выполнения той или иной деятельности. В нашем случае речь идет о профессиональной педагогической деятельности, и от наличия способностей к такой деятельности во многом зависит успешность педагогического труда. Диагностика педагогических способностей проводится с помощью специальных педагогических тестов (см. напр., Крутецкий, Балбасова, 1991). Принято выделять следующие виды способностей к педагогической деятельности:

1) *дидактические* – способности объяснять учебный материал в доступной для учащихся форме;

2) *академические* – способности к постоянному совершенствованию в избранной специальности;

3) *перцептивные* (от лат. perceptio – восприятие) – способности проникать во внутренний мир ученика, психологическая наблюдательность;

4) *речевые* – способности ясно и четко выражать свои мысли и чувства как на родном, так и на изучаемом языке; рационально пользоваться невербальными средствами общения (мимикой, жестами);

5) *организаторские* – способности организовать как учебный коллектив, так и собственную работу (планирование работы, контроль за ходом ее выполнения). Сюда входит также способность к распределению внимания между несколькими видами деятельности. Объясняя материал, преподаватель в то же время держит в поле зрения всех учащихся, своевременно реагирует на

признаки утомления, непонимания, нарушения дисциплины, одновременно контролируя и собственное поведение (поза, тон голоса, мимика и т.д.). «Умение держать в поле зрения сразу несколько объектов – важнейшее профессиональное умение учителя, – справедливо замечает Е.И. Пассов. – Без него немыслима никакая организация групповой, парной и коллективной работы» (Пассов, 1991);

6) *авторитарные* – способности к эмоционально-волевому влиянию на учащихся и умение на этой основе добиваться авторитета у обучающихся. Эти способности зависят от многих личностных качеств педагога, в частности от его волевых качеств (решительность, выдержка, требовательность, настойчивость в достижении поставленной цели), а также от чувства ответственности за порученное дело по обучению и воспитанию учащихся;

7) *коммуникативные* – способности к общению с учащимися, умение найти к ним правильный подход, установить контакт, быть естественным и искренним в своем поведении, уметь выслушивать собеседника, быть выразительным в интонации, жестах, мимике;

8) *прогностические* – способности предвидеть последствия своих учебных и воспитательных действий, прогнозировать реңевое развитие учащихся.

Из сказанного видно, что способности преподавателя к педагогической деятельности включают многие качества личности обучающего, которые приобретаются в ходе обучения в вузе и совершенствуются в процессе педагогической практики. В обобщенном виде такие качества преподавателя могут быть представлены в виде *умений*:

- 1) организовать и планировать свою учебную деятельность;
- 2) реализовать поставленные учебные задачи в ходе учебной деятельности;
- 3) контролировать как собственную деятельность на занятиях, так и учебную деятельность обучающихся;
- 4) совершенствовать свою учебную деятельность, в том числе в процессе повышения квалификации;
- 5) максимально использовать индивидуально-психологические особенности учащихся в ходе учебной деятельности.

Можно говорить также о профессионально-педагогических качествах личности педагога, наличие которых обеспечивает оп-

тимальные возможности для повышения качества учебного процесса. Среди таких качеств чаще всего называются педагогическая эрудиция, педагогическое мышление, наблюдательность, находчивость, рефлексия, педагогическое предвидение. Среди профессионально значимых качеств и собственно личностных характеристик педагога, в своей совокупности составляющих психологический портрет идеального учителя, называют вежливость, взыскательность, выдержку и самообладание, гибкость поведения, добросовестность, доброжелательность, инициативность, ответственность, отзывчивость, эрудированность, принципиальность, самокритичность, скромность, чувство нового, чувство собственного достоинства и ряд других (Маркова, 1974; Митина, 1994).

Собственно психолого-педагогическая подготовка студента к профессии педагога направлена не только на приобретение знаний и формирование навыков и умений профессиональной деятельности, но и на овладение способностями и личностными качествами, характеризующими профессиональную компетенцию педагога. Формирование профессиональной и коммуникативной компетенции, обеспечивающих возможности качественной работы преподавателя, составляют основную цель обучения в филологическом вузе.

Суммируем наше представление о профессиональной компетенции преподавателя иностранного языка.

1. Источники формирования профессиональной компетенции: философия, психология, лингвистика, педагогика, методика, культурология, социология, экономика, политология, литература, история, иностранный язык, родной язык, семинарские занятия по методике, курсовые и дипломные работы, педагогическая практика в школе (в вузе).

2. Уровни профессиональной компетенции: элементарный, пороговый, компетентный, мастер-уровень.

3. Умения профессиональной компетенции: конструктивные (связаны с организацией учебного процесса), учебные (связаны с проведением учебного процесса), гносеологические (связаны с возможностью правильно оценивать учебную деятельность и индивидуальные особенности ученика), рефлексивные (связаны с оценкой собственной деятельности).

4. Способности к профессиональной деятельности: дидактические, профессиональные, перцептивные, коммуникативные, речевые, организаторские, авторитарные, прогностические.

5. Качества профессиональной деятельности: вежливость, добросовестность, объективность, доброжелательность, отзывчивость, чуткость, выдержка, самообладание, скромность, чувство нового, чувство собственного достоинства, гибкость, инициативность, наблюдательность, находчивость, педагогическое предвидение и др.

6. Профессионально-педагогические функции преподавателя: конструктивно-организаторская, обучающая, информационно-воспитывающая, гностическая, оценочная, мотивационно-стимулирующая, инструментальная, функция самореализации и саморазвития.

7. Виды профессиональной деятельности (профессиональное поле): учитель иностранного языка, переводчик, специалист-филолог, педагог-наставник, научный работник, культуровед.

Учащийся. Человек, получающий знания в любой образовательной системе, является обучающимся и участником процесса обучения. Периодизация этапов обучения в зависимости от возраста обучающихся выглядит следующим образом: дошкольный, дошкольный, младший школьный, средний школьный, или подростковый, старший школьный, студенческий (Крутецкий, 1976).

Знание возрастных особенностей учащихся представляется очень важным как для построения общей системы обучения, так и для определения особенностей преподавания иностранного языка.

Для младшего школьного возраста (6–10 лет) характерна готовность к школьному обучению, в основе которой лежит интерес к новой деятельности, являющейся источником мотивации обучения. Готовность ребенка к школе определяется его общим физическим и умственным развитием, владением достаточным объемом знаний из области повседневного общения, культурой поведения, умением сотрудничества, желанием учиться. Эти качества формируются в семье в дошкольные годы, и от уровня их сформированности в значительной мере зависят вхождение ребенка в школьную жизнь, его отношение к школе и успешность обучения.

Исследователи отмечают ряд трудностей, с которыми сталкиваются младшие школьники: новый режим жизни, необходимость систематически трудиться для овладения знаниями, принятие авторитета учителя. Учебная деятельность является ведущей

в школьном возрасте, и в процессе ее формируются такие виды речевой деятельности, как чтение, письмо, устная речь.

Иностранный язык входит в образовательную область «Язык и литература», и раннее начало занятий по иностранному языку многие методисты считают предпочтительным для достижения базового уровня овладения языком за возможно более ограниченный временной период. В связи с планированием перехода на 12-летнее обучение занятия по иностранному языку в средней школе рекомендуется начинать со 2 класса (Баранникова, 2002).

Младший школьный возраст является наиболее благоприятным для усвоения иностранного языка. Этому способствуют пластичность природного механизма усвоения языка детьми в раннем возрасте, их имитационные способности, природная любознательность и потребность в познании нового. Отсутствие «застывшей» системы ценностей и установок, а также так называемого языкового барьера является благоприятным фактором в овладении новым языком.

Основной целью обучения иностранным языкам в школе является развитие способности школьника к общению на иностранном языке. Реализация этой цели связана с формированием у учащихся ряда коммуникативных умений: понимать и порождать иноязычные высказывания в соответствии с конкретной ситуацией общения, речевой задачей и коммуникативным намерением; осуществлять свое коммуникативное поведение в соответствии с правилами общения и национально-культурными особенностями страны изучаемого языка. Содержание обучения в рамках начального школьного этапа определяется программой и направлено на формирование *основ коммуникативной компетенции*, позволяющих осуществлять иноязычное общение и взаимодействие детей, в том числе на элементарном уровне и с носителями языка. Эта компетенция включает языковой материал, социокультурные знания и умения, тематику устно-речевого и письменного общения. Одновременно речь идет о воспитании и развитии школьников средствами изучаемого языка: формирование интереса и положительного отношения к изучаемому языку, к культуре народа, говорящего на этом языке, понимание важности изучения языка, потребности в самообразовании.

Особенности начального этапа с учетом возраста учащихся заключаются в том, что занятия носят игровой, беспреводный характер и протекают преимущественно в устной форме.

Средний школьный возраст (11–15 лет) – сложный переходный возраст от детства к взрослости. Подросток отличается большой восприимчивостью к усвоению норм, ценностей и способов поведения, которые существуют в мире взрослых. Он стремится отмежеваться от всего подчеркнуто детского. Как субъект учебной деятельности подросток характеризуется тенденцией к утверждению своей позиции, стремлением выделиться среди сверстников, что часто способствует усилению познавательной мотивации. Подросток способен прогнозировать форму продолжения своего образования, ориентируясь на ценности либо учения, либо трудовой деятельности.

В обучении иностранному языку средний школьный возраст соотносится с *основным этапом*, который, с одной стороны, является продолжением начального этапа, сохраняя его черты, а с другой – является новой ступенью в развитии коммуникативной компетенции. Результатом обучения является достижение *базового* уровня владения языком (в условиях средней школы этот уровень характеризует выпускника 9 класса). Целью обучения иностранному языку в основной школе (5–9 классы), согласно программе (Оценка качества подготовки..., 2000), является овладение учащимися способностью осуществлять непосредственное общение с носителями языка в наиболее распространенных ситуациях повседневного общения и читать несложные аутентичные тексты с целью извлечения информации о стране изучаемого языка, культуре и быте. Это предполагает достижение школьниками минимально достаточного уровня коммуникативной компетенции, на котором происходят воспитание, развитие и образование школьников средствами изучаемого языка.

Учебные пособия по иностранному языку для основного этапа обучения имеют четко выраженную коммуникативную и социокультурную направленность. Их содержание составляют тексты из бытовой, учебно-трудовой и социально-культурной сфер общения. Большая роль на этом этапе обучения отводится самостоятельной работе учащихся, так как количество учебных часов по иностранному языку (3 часа в неделю) явно недостаточно для

овладения устной речью. По этой причине больше внимания уделяется чтению, и в этом виде речевой деятельности предусматривается достижение более высокого уровня владения языком в сравнении с другими видами деятельности.

Старший школьный возраст (16–18 лет) характеризует новый этап в развитии подростка, его стремление к автономии, право быть самим собой. Психологи разграничивают поведенческую автономию подростка (потребность и право самостоятельно решать лично его касающиеся проблемы), эмоциональную автономию (потребность и право иметь собственные привязанности, выбираемые независимо от родителей), моральную и ценностную автономию (потребность и право на собственные взгляды, фактическое наличие таковых (Возрастная и педагогическая психология, 1979). Потребность в самоопределении не только влияет на характер учебной деятельности старшеклассников, но часто и определяет ее. Это относится прежде всего к выбору учебного заведения, класса для дальнейшего обучения – гуманитарного или естественнонаучного направления, игнорированию отдельных дисциплин, не отвечающих интересам и научным пристрастиям школьника.

Основным внутренним мотивом учебной деятельности для большинства учащихся становится ориентация на практически значимый результат, а не на освоение суммы знаний. Таким образом, развитие самостоятельности, творческий подход к приобретаемым знаниям, подчинение учебной деятельности будущей профессиональной деятельности составляют содержание учебной работы старшеклассников. Это проявляется и в отношении учащихся к иностранному языку как учебному предмету. Отсутствие мотивации в овладении языком или ее нечеткая выраженность отрицательно сказываются на уровне владения им. Внутренняя мотивация зависит от осознания учащимся важности иностранного языка для его будущей профессии, значимости информации, которая может быть получена через иностранный язык. Не меньшее значение имеет и внешняя мотивация, которая зависит от преподавателя, его способности заинтересовать учащихся на уроке, от учебных материалов, которые используются на занятиях, от учебной группы, окружения, родителей.

На старшем этапе обучения в школе занятия по языку используются для закрепления достигнутого базового уровня и его рас-

ширения, что чаще всего имеет место при профильности обучения (гуманитарное или естественнонаучное направление). Наряду с первым может быть введен второй иностранный язык, в котором учащиеся к окончанию школы должны достигнуть базового уровня.

Обучение иностранному языку на старшем этапе 10–11 (12) классы определяют как *надбазовое* и соотносят с *пороговым уровнем*, принятым в зарубежной школе. В этом случае подготовка учащихся полной средней школы по иностранному языку может соответствовать общеевропейскому стандарту, сформулированному в документе «Общеевропейская компетенция владения иностранным языком» (Страсбург, 1996). При этом выпускники школы могут пользоваться языком при непосредственном общении с носителями языка в элементарных стандартных ситуациях повседневной жизни и при опосредствованном общении (чтение, письмо); уровень их социокультурной компетенции обеспечивает знание страны изучаемого языка, особенностей речевого поведения и этикета в установленных программой обучения пределах, а приобретенные ими знания, навыки и умения создают прочную базу для дальнейшей учебы в вузе и других учебных заведениях с целью использования языка для удовлетворения личных потребностей и в профессиональной деятельности.

Студенческий возраст. Студенчество как особая социальная категория характеризуется профессиональной направленностью интересов и сформированностью (для большинства обучающихся) устойчивого отношения к будущей профессии. Оно отличается высоким уровнем познавательной мотивации, активно и самостоятельно организует свою деятельность. Специфика вузовского обучения определяется профилем учебного заведения (филологи или нефилологи), уровнем формируемой профессиональной компетенции (бакалавр или магистр), этапом обучения (начальный, основной или продвинутый).

Конечной целью подготовки студента-нефилолога по иностранному языку является достижение такого уровня практического владения языком, который дает возможность пользоваться языком для получения дополнительной информации по избранной специальности, а также участвовать в общении с носителями

языка по профилю вуза. Основное внимание при этом уделяется чтению как основному виду речевой деятельности в нефилологическом вузе.

В филологическом вузе учебные программы ориентируют на овладение изучаемым языком в границах, близких к уровню носителя языка, что позволяет использовать язык в преподавательской деятельности, при работе в качестве переводчика, в научной деятельности (Бородулина, Минина, 1968; Балыхина, 2000).

Установка на возможно более полное владение языком на профессиональном уровне и уровне носителей языка отражена в Государственном стандарте и учебных программах.

3. Учебная деятельность как основа процесса обучения

В основе процесса обучения языку лежит учебная деятельность, осуществляемая с целью передачи (получения) знаний и формирования речевых навыков и умений. Учебная деятельность, как и любой интеллектуальный акт, характеризуется наличием мотива, плана ее выполнения (замысла), исполнения и контроля.

Структурная организация учебной деятельности включает:

1) мотивацию как побуждение к деятельности. Она может быть внутренней или внешней по отношению к деятельности;

2) учебную задачу, предлагаемую в форме учебного задания. Важно, чтобы учебная задача была доступна учащимся. В ее качестве могут быть, например, такие: «Слушайте объяснение», «Отвечайте на вопросы», «Участвуйте в общении», «Записывайте»;

3) решение учебной задачи посредством выполнения учебных действий, которые направлены на усвоение материала, его закрепление и применение в различных ситуациях общения в результате выполнения подготовительных, условно-речевых и речевых упражнений;

4) контроль преподавателем выполнения учебных действий, переходящий в самоконтроль;

5) оценку преподавателем качества выполнения учебных действий, переходящую в самооценку.

На занятиях по языку структура учебной деятельности реализуется в виде следующих этапов обучения: *установка, объяснение, закрепление, развитие, контроль, оценка*. Учебная деятель-

ность носит циклический характер и включает перечисленные этапы обучения, реализуемые на каждом уроке или серии уроков.

Процессуальный характер учебной деятельности проявляется в следующих ее особенностях:

1) учебная деятельность протекает в форме взаимодействия преподавания и учения. Взаимосогласованность этих компонентов обеспечивает функционирование учебного процесса;

2) учебная деятельность характеризуется динамизмом, обеспечивающим продвижение обучающихся по учебной программе в направлении овладения ее содержанием.

В методической литературе приводятся описания различных моделей учебной деятельности. Вот как выглядит модель сообщающего (или объяснительно-иллюстративного) обучения.

Этап обучения	Действия преподавателя	Действия обучающихся
Установка	Сообщает цель урока	Усваивают цель урока
Объяснение	Вводит новую информацию путем ее объяснения или практических действий	Воспринимают информацию, демонстрируя ее понимание
Закрепление	Организует закрепление учебной информации	Достигается углубленное усвоение учебной информации. В результате выполнения языковых упражнений формируются речевые навыки
Развитие (практика)	Организует применение учебного материала в различных ситуациях общения	В результате выполнения речевых упражнений формируются речевые умения
Контроль	Организует контроль с целью проверки уровня сформированности знаний, навыков, умений	Выполняют контрольные задания
Оценка	Проводит оценку качества учебной деятельности	Участвуют в оценке качества приобретенных знаний, навыков, умений

Достоинства сообщающего обучения заключаются в систематичности, логичности и последовательности в овладении учебным материалом, его закреплении и активизации в процессе речевой практики. К недостаткам же относят репродуктивный характер, отсутствие достаточной активности и самостоятельности учащихся в процессе обучения. Недостатки пытались преодолеть в рамках так называемого проблемного обучения, на занятиях по языку нашедшего реализацию в различных вариантах коммуникативной модели учебной деятельности.

Для такой модели обучения характерна ориентация учебной деятельности учащихся не на усвоение готовых знаний, сообщаемых преподавателем, а на самостоятельный поиск и усвоение информации в ходе наблюдения и активной мыслительной деятельности учащихся. Считается, что коммуникативная модель учебной деятельности является оптимальной при практической направленности обучения, а максимальная передача инициативы учащимся в ходе занятий способствует созданию творческой атмосферы на уроке. Такая модель успешно реализуется в рамках концепции *обучения в сотрудничестве* (Гальскова, 2000).

4. Современные технологии обучения

Термин *технологии обучения* (или *педагогические технологии*) используется для обозначения совокупности приемов работы учителя (способов его научной организации труда), с помощью которых обеспечивается достижение поставленных на уроке целей обучения с наибольшей эффективностью за минимально возможный для их достижения период времени.

Термин получил широкое хождение в литературе 60-х гг. XX столетия в связи с развитием программированного обучения и первоначально использовался для обозначения обучения с применением технических средств.

В 70-е гг. термина получил более широкое употребление: и для обозначения обучения с использованием ТСО и как рационально-организованного обучения в целом. Таким образом, в понятие «технологии обучения» стали включать все основные проблемы дидактики, связанные с совершенствованием учебного процесса и повышением эффективности и качества его организации.

В наши дни произошла дифференциация двух составляющих содержание термина: *технологии обучения* (Technology of Teaching) и *технологии в обучении* (Technology in Teaching). С помощью первого термина обозначают приемы научной организации труда учителя, с помощью которых наилучшим образом достигаются поставленные цели обучения, а с помощью второго – использование в учебном процессе технических средств обучения.

Важнейшими характеристиками технологий обучения считаются следующие: а) *результативность* (высокий уровень достижения поставленной учебной цели каждым учащимся), б) *экономичность* (за единицу времени усваивается большой объем учебного материала при наименьшей затрате усилий на овладение материалом), в) *эргономичность* (обучение происходит в обстановке сотрудничества, положительного эмоционального микроклимата, при отсутствии перегрузки и переутомления), г) высокая *мотивированность* в изучении предмета, что способствует повышению интереса к занятиям и позволяет совершенствовать лучшие личностные качества обучаемого, раскрыть его резервные возможности.

Большинство исследователей рассматривают технологии обучения как один из способов реализации на занятиях 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 преподавания иностранных языков к современным технологиям обучения принято относить: обучение в сотрудничестве, метод проектов (проектные технологии), центрированное на учащихся обучение, дистанционное обучение, использование языкового портфеля, тандем-метода и интенсивных методов обучения, применение технических средств (в первую очередь компьютерных и аудиовизуальных технологий).

Рассмотрим некоторые из перечисленных технологий обучения.

Обучение в сотрудничестве. Эта технология обучения базируется на идее взаимодействия учащихся в группе занятий, идее взаимного обучения, при котором учащиеся берут на себя не только индивидуальную, но и коллективную ответственность за

решение учебных задач, помогают друг другу и несут коллективную ответственность за успехи каждого ученика. В отличие от фронтального и индивидуального обучения, в условиях которого учащийся выступает как индивидуальный субъект учебной деятельности, отвечает только «за себя», за свои успехи и неудачи а взаимоотношения с преподавателем носят субъектно-субъектный характер, при обучении в сотрудничестве создаются условия для взаимодействия и сотрудничества в системе «ученик – учитель – группа» и происходит актуализация коллективного субъекта учебной деятельности.

Концепция обучения получила практическую реализацию в ряде вариантов технологии такого обучения, предложенных американскими педагогами Э. Арносоном (1978), Р. Славиним (1986), Д. Джонсоном (1987) (Полат, 2000) и ориентирована на создание условий активной совместной деятельности учащихся в разных учебных ситуациях, предлагаемых учителем языка. 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, что особенно важно для этой технологии обучения, за результат всей группы. Общими усилиями решается поставленная задача, а сильные ученики помогают более слабым в успешности ее выполнения. Такова общая идея обучения в сотрудничестве, а для выполнения учебного задания учебная группа формируется таким образом, чтобы в ней были как сильные, так и слабые ученики. Оценка за выполненное задание ставится одна на группу.

Разработаны различные варианты обучения в сотрудничестве (Полат, 1998). Здесь же важно подчеркнуть, что при организации учебной деятельности по технологии сотрудничества индивидуальная самостоятельная работа учащегося становится исходной частью коллективной деятельностью.

Приемы обучения в сотрудничестве реализуются в ходе выполнения учениками игровых заданий в предлагаемых им ситуациях общения. Для овладения языком важным условием является общение на изучаемом языке. По нашим наблюдениям, обучение в сотрудничестве – это обучение в процессе общения учащихся друг с другом, а целенаправленная работа в сотрудничестве по-

зволяет повысить интерес к занятиям и значительно увеличить время речевой практики каждого ученика на уроке.

Проектная технология обучения. Эта технология обучения является дальнейшим развитием концепции обучения в сотрудничестве и основана на моделировании социального взаимодействия в учебной группе в ходе занятий. Учащиеся при этом принимают различные социальные роли и готовятся к их выполнению в процессе решения проблемных задач в ситуациях реального взаимодействия. Популярность проектной технологии объясняется прежде всего тем, что проектное задание, которое предстоит выполнить ученику, непосредственно связывает процесс овладения языком с овладением определенным предметным знанием и возможностью реально использовать это знание. Таким образом, ориентация на создание проекта как личностного образовательного продукта делает процесс овладения предметным знанием лично значимым для ученика, лично мотивированным.

Из сказанного видно, что метод проектов предполагает решение учеником какой-либо проблемы. А для ее решения учащемуся требуется не только знание языка, но и владение определенным объемом предметных знаний, необходимых и достаточных для решения проблемы. По справедливому утверждению одного из разработчиков этой технологии обучения Е.С. Полат, «метод проектов – суть развивающего, лично-ориентированного обучения. Он может использоваться на любой ступени обучения, в том числе и в начальной школе» (Полат, 2000, с. 5).

Перечислим некоторые общедидактические признаки проектной технологии, определяющей структуру и содержание проектов, которые предстоит готовить учащимся на занятиях по практике языка.

1. Доминирующие в проекте виды деятельности: ролевой, игровой, информационный, проектно-ориентировочный;
2. Предметно-содержательная сторона проекта: монопроект (в рамках одной ситуации общения или одной области знаний либо межпредметный проект (затрагивает ситуации и круг знаний из разных предметов);
3. Характер координации действий в процессе выполнения проекта: с открытой, явной координацией (непосредственной)

или со скрытой координацией (неявной, имитирующей возможный характер действия в той или иной ситуации);

4. Характер выполнения проекта: несколько членов учебной группы, которые объединяются интересом к выполнению проекта, вся группа, учащиеся учебного заведения;

5. Продолжительность выполнения проекта: краткосрочное, долгосрочное.

Конечно, проектная технология в наибольшей степени рассчитана на использование в работе с более подготовленными и развитыми учащимися. В наибольшей степени такая технология может найти применение в старших классах средней школы, где предусматривается профилизация обучения. По этой причине проектная технология все в большей мере становится частью билингвального обучения, т.е. такого обучения, которое организуется на основе определенной предметной области знаний (content-based language learning). Наибольший опыт обучения на билингвальной основе накоплен прежде всего в регионах с естественной двуязычной средой (например, в Канаде, Бельгии) и теперь актуален для средней школы стран ближнего зарубежья. Обучение на билингвальной основе, одним из способов реализации которого может стать проектная технология обучения, предусматривает: а) овладение учащимися предметным знанием в определенной области на основе взаимосвязанного использования двух изучаемых языков (родного и неродного) и б) овладение двумя языками как средством образовательной деятельности.

Актуальность же обучения на билингвальной основе как компонента углубленного языкового образования определяется прежде всего мировой тенденцией к интеграции в различных сферах жизни, что обуславливает тенденцию к интеграции предметного знания, направленной на познание целостной картины мира. С учетом этих тенденций обучение на билингвальной основе обеспечивает учащимся более широкий доступ к информации в различных предметных областях и создает дополнительные возможности конкурировать на общеевропейском и мировом рынке специалистов (Гальскова и др., 2003, № 2).

В методической литературе предлагаются различные варианты проектов в области изучения языков. (Напр., Коряковце-

ва,2002). Это могут быть игровые – ролевые проекты (разыгрывание ситуации, драматизация текста), информационные проекты (подготовка сообщения на предложенную тему), издательские проекты (подготовка материалов для стенной газеты, радиопередачи), сценарные проекты (организация встречи с интересными людьми), творческие работы (сочинение перевод текста).

В контексте нашего исследования с учетом возраста учащихся наибольший интерес представляют ролево-игровые проекты (*Role and Games Projects*)! В таких проектах дети принимают на себя определенные роли, обусловленные содержанием проекта. Мы используем для этого сказки, а детям предлагается играть роль литературных персонажей произведения. Они имитируют, разыгрывают ситуации, усложняя их содержание поступками, придуманными учащимися. Степень творчества здесь очень велика, но доминирующим видом деятельности является ролево-игровая.

Центрированное на ученике обучение. Такой тип обучения получило широкое распространение в зарубежной средней и высшей школе (*student-centred approach*) как один из вариантов современных технологий обучения. Суть такого обучения заключается в максимальной передаче инициативы в процессе занятий самому учащемуся. С дидактической точки зрения эта технология обучения предполагает наиболее полное раскрытие личностного потенциала учащегося в результате особой организации занятий, создание партнерских отношений между педагогом и учащимися. Этот подход отличен от традиционной технологии обучения, когда учитель является главным действующим лицом в учебной деятельности обучающегося, обеспечивающим усвоение программного материала: учитель передает учащемуся знания, формирует навыки и умения и контролирует их усвоение путем опроса. При такой технологии обучения, которую можно рассматривать как дальнейшее развитие идеи коммуникативного обучения, общение на иностранном языке становится более эффективным благодаря установлению партнерских отношений между педагогом и учащимися и созданию условий для раскрытия личностных особенностей учеников. Р.П. Мильруд, один из отечественных разработчиков названной технологии обучения, приводит результаты анкетирования 550 учителей и анализ около

100 уроков иностранного языка, на которых использовалась технология централизованного обучения. (Мильруд, 1997, № 6). Так как целью преподавания в рамках названной технологии является автономность учащихся в обучении, то сам учащийся должен знать, как ему лучше учиться. С этой целью он выбирает стратегии овладения языком и пытается их использовать в процессе обучения. Вот перечень некоторых таких стратегий: 1) прояви индивидуальность; 2) организуй свое обучение; 3) прояви творческие способности; 4) научись справляться с неуверенностью; 5) учись на своих ошибках; 6) используй контекст.

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 либо при личной встрече с обучаемыми, что напоминает заочное обучение, либо контролирует работу учащихся с помощью электронной почты. Главной особенностью дистанционного обучения является опосредованный характер телекоммуникационного общения учитель – ученик. Курсы дистанционного обучения рассчитаны на тщательное и детальное планирование деятельности обучаемого, доставку необходимых учебных материалов, высокоэффективную обратную связь, максимальную интерактивность между обучаемым и преподавателем. В настоящее время разработаны различные варианты организации дистанционного обучения иностранным языкам, в том числе программы для школьников, доказана эффективность такого обучения. (Дистанционное обучение, 1998; Азимов, 2000; Хуторской, 2000). Такое 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 сплошной компьютеризацией учебных заведений страны дистанционное обучение можно рассматривать как одну из наиболее перспективных форм обучения в системе современных технологий.

Тандем-метод. Этот метод обучения, реализующий концепцию личностно-ориентированного подхода в языковом образовании, является одним из способов автономного (самостоятельно) изучения иностранного языка двумя партнерами с разными родными языками, работающими в паре. Цель тандема – овладение родным языком своего партнера в ситуации реального или виртуального общения, знакомство с его личностью, культурой страны изучаемого языка, а также получение информации по интересующим областям знаний. Этот метод возник в Германии в конце 60-х гг. XX столетия в ходе немецко-французских встреч молодежи. Позднее выделились две основные формы работы в его рамках – индивидуальная и коллективная, которые при желании могут интегрироваться одна в другую. Важнейшими принципами, раскрывающими сущность тандем-метода, являются принцип 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 и средств обучения, но и за конечные его результаты.

В 1992–1994 гг. 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.

Виртуальное общение представляет собой особую разновидность коммуникации, имеющую ряд преимуществ в сравнении с «живым» общением.

1) Расширяются границы и возможности общения до всемирных, так как тандем-партнера можно найти практически во всех странах мира; 2) Оба партнера в процессе общения находятся в своем привычном жизненном пространстве, удобном для пользования аутентичными материалами и необходимыми источниками информации; 3) Общение осуществляется преимущественно в письменной форме (E-Mail, Chatting), что позволяет совершенствовать навыки и умения письменной речи; 4) Обучение происходит на основе письменных текстов в форме писем и сообщений; с

их помощью происходит постепенное овладение моделью речевого поведения партнера; 5) В ходе обмена сообщениями происходит совершенствование умения понимать письменный текст; 6) Исправление ошибок в письмах партнера помогает формировать умения поиска и анализа чужих и собственных ошибок при письме.

Накопленный опыт работы по тандем-методу позволяет прийти к следующим выводам.

1. С помощью этого метода, который мы рассматриваем как один из перспективных вариантов использования современных технологий обучения на занятиях по языку, в результате регулярного обмена электронными письмами происходит усовершенствование навыков и умений письменной речи, в частности, овладеть умениями писать электронные письма.

2. Расширяются знания системы изучаемого языка.

3. Формируются умения поиска и исправления своих и чужих ошибок в тексте.

4. расширяется кругозор и страноведческие знания.

5. Совершенствуются знания работы с компьютером и использования сети Интернет.

Таким образом, взаимообучение неродному языку методом тандема в различных его формах является эффективным способом совершенствования иноязычного общения. Оно также позволяет успешно реализовать субъектно-субъектные отношения межкультурного сотрудничества в процессе обучения и воспитания.

На наш взгляд, эта технология обучения заслуживает массового внедрения в систему школьного обучения иностранным языкам. Элементы такого обучения могут найти применение и в работе с дошкольниками, для которых работа с компьютером и компьютерными играми становятся распространенными видами проведения досуга.

Языковой портфель как средство обучения языку. Языковой портфель является новым технологическим средством обучения, обеспечивающим как развитие продуктивной деятельности обучающего, так и его личностное развитие как субъекта образовательного процесса. Языковой портфель можно определить как пакет рабочих материалов, который отражает (дает представ-

ление) о результатах учебной деятельности учащегося по овладению иностранным языком. Такой набор материалов, находящихся в пакете, дает возможность оценивать достижения учащегося в той или иной области изучаемого языка, также опыт учебной деятельности в данной области. Портфель является гибким технологическим средством, который может быть использован как инструмент достижений учащегося в процессе овладения языком и уровня владения им. Использование языкового портфеля отражает общую тенденцию переноса акцента в языковом образовании с понятия «обучение языку» на понятие «овладение языком и культурой», т.е. на непосредственно самостоятельную учебную деятельность учащегося. Языковой портфель при этом рассматривается как своеобразное «зеркало» этого процесса, в котором за счет рефлексивной самооценки учащегося отражаются его достижения в овладении языком

В отличие от стандартизированных тестов, которые дают разовую» оценку достижениям учащегося в той или иной области владения языком, языковой портфель позволяет учащемуся и преподавателю проследить динамику владения языком в течение определенного времени и тем самым отразить своеобразную биографию своего языкового развития. По справедливому замечанию разработчиков языкового портфеля, «языковой портфель позволяет учащемуся в процессе самостоятельной работы над языком благодаря рефлексивной самооценке «заглянуть в себя» и получить отражение своих способностей, умений, прогресса в изучении языка и культуры, раскрыть и показать реальные результаты и личностные продукты своей коммуникативной и учебной деятельности» (Коряковцева, 2002, с. 106).

На занятиях по языку получили распространение различные типы портфелей. (Европейский языковой портфель, 1997). Наибольшее распространение в условиях среднего и высшего образования могут, на наш взгляд, получить портфели двух типов: *Демонстрационный портфель* (Show case) и *Обучающий портфель* (Language Learning Portfelio). Первый содержит образцы лучших самостоятельных работ учащегося, выполненные в течение определенного периода. С помощью такого портфеля учащийся может показать свои достижения в использовании изучаемого языка в ходе интервью при приеме на работу, во время

собеседования при поступлении в учебное заведение. Образцы выполнения учебных заданий демонстрируют степень сформированности умений в различных видах иноязычного общения, а также опыта межкультурного общения. Второй вид портфеля содержит материалы и рекомендации по самостоятельной работе учащихся над различными сторонами изучаемого языка. С помощью таких материалов учащийся может самостоятельно или с помощью преподавателя совершенствовать свое владение языком. В структуру портфеля обучающего типа входят средства самостоятельной диагностики и оценки владения языком. Основная функция такого портфеля- педагогическая и заключается в развитии у учащегося способности и готовности к самостоятельному изучению языка и иноязычной культуры. Задания для рефлексивной самооценки формулируются в материалах портфеля либо в терминах «Я умею...», «Я знаю...» либо в вопросах, требующих ответа: «Чему я научился? «Как я могу перевести фразу...».

Названные выше типы портфелей впервые были разработаны и предложены в рамках проекта Совета Европы, который пилотировался в различных странах Европы в течение 1998 – 2000 гг. На основе Европейского языкового портфеля были разработаны национальные варианты портфеля с учетом национально-культурных и учебных традиций. Предполагалось, что широкое внедрение языкового портфеля в систему образования начнется с 2001 года, который был назван Европейским Годом Языков. 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). Не вдаваясь в детальную характеристику этого портфеля, заметим лишь, что материалы портфеля могут найти широкое применение в качестве средства: а) овладения языком в процессе самостоятельной учебной деятельности и б) средства оценки такого овладения.

Резюме

Процесс обучения является способом реализации деятельности преподавателя и учащихся на уроке по практике языка, в ходе которого достигаются поставленные цели обучения. Будучи

частью системы обучения, процесс обучения тесно связан с другими ее составляющими – методами и средствами обучения.

Компонентами процесса обучения являются его участники (преподаватель, учащиеся), учебная деятельность как содержательная основа этого процесса, организационные формы такой деятельности.

Требования к профессии учителя языка, определяющего и направляющего процесс обучения, сформулированы в «Профессиональной программе учителя иностранного языка». Они включают перечень профессионально-педагогических функций преподавателя, способностей к педагогической деятельности, знаний, навыков, умений, обеспечивающих эффективность педагогического труда, и в своей совокупности составляют содержание профессиональной компетенции.

Психолого-педагогическая подготовка студентов к профессии учителя языка ориентирована на формирование профессиональной компетенции, развитие способностей и личностных качеств, обеспечивающих эффективность педагогической работы.

Роль и место учащегося в процессе обучения определяются его возрастом, этапом обучения, индивидуально-психологическими особенностями личности. Конечной целью обучения языку в каждой возрастной группе и на разных этапах обучения является приобретение знаний и умений, обеспечивающих возможность практически пользоваться языком в заданных учебной программой параметрах.

Учебная деятельность, составляющая основу процесса обучения, характеризуется наличием мотива, плана, исполнения и контроля. В ее основе лежит учебная задача, на решение которой и направлены усилия преподавателя и учащихся.

На занятиях по языку используются разные модели учебной деятельности, каждая из которых имеет свои достоинства и недостатки. Чаще всего находят применение сообщающая (объяснительно-иллюстративная) и коммуникативная (поисковая) модели.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Дайте определение понятия *процесс обучения*. Каковы взаимоотношения процесса обучения и других компонентов системы обучения языку?
2. Какова структура системы *процесс обучения*?

3. Назовите основные функции преподавателя иностранного языка.
4. Какие педагогические умения составляют содержание профессиональной компетенции преподавателя языка?
5. Каковы отличительные особенности школьника и студента как субъектов учебной деятельности?
6. В чем состоит специфика учебной деятельности как компонента процесса обучения?
7. Какие модели учебной деятельности вам известны? Охарактеризуйте содержание коммуникативной модели обучения.
8. Познакомьтесь с «Профессиограммой учителя иностранного языка». Охарактеризуйте ее содержание (Профессиограмма..., 1985).
9. Прокомментируйте следующие рекомендации начинающему учителю:
 - 1) учителю необходимо быть точным, пунктуальным. Распушенность подрывает доверие к преподавателю. Доверие к учителю вызывают такие качества, как ответственность, собранность, последовательность;
 - 2) студентов всегда привлекает *творческий* подход преподавателя, его заинтересованность в работе, стремление внести что-то новое в аудиторию;
 - 3) учитель должен быть *доброжелательным* ко всем ученикам, но в то же время избегать панибратства. Доброжелательность выражается в умении выслушать собеседника, не обижать его, даже если учитель не соглашается с учащимися;
 - 4) деликатность – качество, очень важное для учителя;
 - 5) необходима справедливость в оценке знаний и умений учащихся;
 - 6) меньше учителя – больше ученика! Старайтесь сделать все, чтобы говорили больше ученики, а не учитель (см.: Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить. Что надо знать о преподавании русского языка. М., 2000).
10. Что такое «Технологии обучения»? Какие современные технологии обучения вам известны?

Глава 14

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ

1. Виды организационных форм обучения

Организационные формы обучения – это варианты педагогического общения между преподавателем и обучающимися в процессе занятий. Такие формы являются компонентом системы обучения и реализуются в зависимости от цели обучения языку с помощью избранных для ее достижения методов и средств обучения.

На занятиях по языку имеют место непосредственные и опосредствованные организационные формы обучения, отражающие характер общения между ее участниками.

Непосредственное обучение реализуется в виде групповой (коллективной) либо индивидуальной формы. Групповая форма имеет место в рамках классно-урочной системы занятий, когда введение, закрепление и активизация учебной информации происходят в процессе общения преподавателя со всеми участниками обучения. Индивидуальная форма реализуется при работе с каждым учащимся по индивидуальному плану, когда он получает от преподавателя персональное задание, а обучение протекает в форме преподаватель–ученик. Такое обучение может иметь место и в рамках группового, хотя его проведение связано с трудностями из-за большой численности учебных групп.

Опосредствованное обучение происходит без личного контакта преподавателя и учащегося, главным образом через письменную речь или средства, ее заменяющие. Здесь имеет место самостоятельная индивидуальная работа учащегося с учебником, техническими средствами (дома или в классе). Дис-

тантное обучение является одной из форм опосредствованного обучения, реализующего индивидуальную форму занятий по языку.

Организационные формы обучения регламентируют (определяют) соотношение между индивидуальным и коллективным в обучении, степень активности учащихся в учебно-познавательной деятельности и характер руководства ею со стороны преподавателя.

Применительно к вузовскому обучению выделяются следующие организационные формы обучения: аудиторное практическое занятие (урок по практике языка), внеаудиторное практическое занятие, лабораторное занятие, лекция, семинар, консультация, колоквиум, учебная практика, зачет, экзамен, собеседование, домашняя подготовка.

2 . Урок по практике языка

Урок является основной организационной единицей учебного процесса по практике языка. Для него характерно преобладание коллективных форм обучения в сочетании с различными индивидуальными формами, направленными на достижение поставленной цели обучения.

В методической литературе получили распространение два подхода к классификации типов уроков по иностранному языку.

При первом подходе (Пассов, 1988) в качестве главного критерия для классификации уроков рассматривается направленность занятий по языку либо на формирование речевых навыков, либо на развитие речевых умений. В этой связи выделяются три типа уроков: *первый* – уроки формирования речевых навыков; *второй* – уроки совершенствования речевых навыков; *третий* – уроки развития речевых умений. В рамках каждого типа уроков выделяются разные виды в зависимости: а) от характера формируемого навыка (фонетический, лексический, грамматический); б) от формы речи (монологическая, диалогическая); в) от характера урока (объяснение нового материала, его закрепление, дискуссия, киноурок и др.).

Эта типология уроков строится на концепции поэтапного формирования видов речевой деятельности как способов овладения языком. Приведенные типы уроков одновременно являются

и этапами овладения языком – от формирования навыков к овладению речевыми умениями. Заметим, однако, что в приведенной типологии отсутствуют уроки, направленные на овладение знаниями, являющимися основой для формируемых навыков, а затем и умений.

Второй подход (Бим, 1988) базируется на видах речевой деятельности, формируемых средствами изучаемого языка. Наличие двух видов деятельности (познавательной-коммуникативной и собственно коммуникативной) дает основание сторонникам этого подхода выделять два типа уроков: *первый* – уроки, направленные на овладение средствами и технологией общения (или речью как способом формирования и формулирования мыслей, И.А. Зимняя); *второй* – уроки развития коммуникативной деятельности в разных видах и формах ее проявления.

На уроках первого типа учащиеся овладевают единицами языка и способами их применения как в учебных, так и в естественных условиях общения. Внутри этого типа занятия классифицируются в зависимости от того, какая сторона речи формируется (фонетическая, лексическая, грамматическая). Уроки второго типа направлены преимущественно на применение речевых средств в разных видах деятельности. В этой связи выделяются уроки развития устной (аудирование, говорение) и письменной (чтение, письмо) речи, которые сочетаются друг с другом в соответствии с принципом взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности. Этот подход к классификации уроков «недостаточно теоретически разработан» (Бим, 1988. С. 119).

Обобщая опыт преподавания иностранных языков, можно, на наш взгляд, говорить о трех типах уроков, получивших применение в современной методике.

Первый. Уроки, направленные на овладение: а) элементами системы языка на фонетическом, лексическом, грамматическом уровнях; результатом является приобретение знаний о системе языка; б) способами использования приобретенных знаний на уровне речи (формирование соответствующих навыков).

Второй. Уроки, направленные на овладение деятельностью общения. Цель таких уроков – развитие речевых умений в разных видах деятельности на основе приобретенных знаний и сформированных навыков. В рамках этого типа выделяются:

1) уроки по овладению рецептивными видами речевой деятельности (уроки аудирования, письма и письменной речи, устного и письменного перевода с иностранного на родной язык);

2) уроки по овладению продуктивными видами речевой деятельности (уроки говорения, чтения, устного и письменного перевода с родного языка на иностранный).

Третий. Комбинированные уроки. Они направлены на взаимосвязанное овладение знаниями, навыками и умениями в рамках одного урока. В условиях филологического вуза, где предусмотрена специализация в области иностранного языка, деление на аспектные и комбинированные уроки выдерживается наиболее последовательно. При этом занятия по овладению разными уровнями системы языка реализуются в выделении не только отдельных аспектов в работе (уроки фонетики, лексики, грамматики), но и отдельных дисциплин (стилистика, анализ текста, перевод). В то же время аспектное обучение при практической направленности занятий всегда носит комплексный характер, ибо конечной целью обучения является формирование и развитие речевых умений в разных видах деятельности.

Таким образом, аспектное обучение направлено на дифференцированное формирование знаний и речевых навыков, которые становятся частью речевых умений. Синтез же знаний и навыков, формирование их взаимодействия в речи всегда носят комплексный характер. В таком случае комплексное обучение и реализующий такое обучение комбинированный тип уроков следует понимать как проведение занятий, направленных на формирование языковой базы, ее закрепление с помощью упражнений и применение в процессе речевого общения в рамках одного урока (или цикла уроков).

3. Структура урока

Урок как организационная единица обучения включает стабильные и вариативные компоненты. К стабильным относятся начало урока, его центральная часть и завершение. В рамках названных компонентов выделяются вариативные, которые зависят от цели занятий и этапа обучения (объяснение нового материала, использование средств наглядности, обсуждение пройденного и др.).

Начало урока. Его назначение – подготовить учащихся к занятиям, сформулировать их цель, дать установку. Началом урока может быть приветствие учителя, запись на доске даты и темы урока, обсуждение выполненного дома задания. Приветствие учителя часто переходит в беседу с классом по поводу какого-либо события, погоды и т.д. В ходе беседы учитель стимулирует учащихся на обсуждение поднятых им вопросов.

Вступительная беседа (ее называют также речевой зарядкой) призвана создать атмосферу общения на уроке и подготовить переход к его основной части, которой может предшествовать проверка домашнего задания, протекающая в форме коллективного или индивидуального опроса, беседы с учащимися. В заключение формулируется цель урока, дается установка на него. Осознание учащимися цели урока повышает мотивационную сторону обучения.

Центральная часть урока. Включает объяснение нового материала, его закрепление в ходе выполнения тренировочных упражнений, речевую практику, работу с текстом и др.

Объяснение нового материала может иметь индуктивный характер (от наблюдений над фактами языка преподаватель подводит учащихся к выводу в виде правила, языковой закономерности) и дедуктивный характер (сначала дается правило, которое затем подкрепляется примерами, иллюстрирующими использование языкового явления в речи). Оно может быть практическим (например, при ознакомлении с лексико-грамматическим материалом, когда широко используются средства наглядности) и теоретико-практическим. На ознакомление с новым материалом рекомендуется отводить 10–12 мин, считая наиболее важным последующую тренировку с введенным материалом. В результате объяснения учащиеся приобретают знание языковых единиц и правил их употребления в речи. При введении нового материала следует обращать внимание на его доступность всем учащимся учебной группы и постоянно контролировать его усвоение.

Приемы введения нового материала зависят от возраста учащихся и уровня их языковой подготовки. У младших школьников обсуждение нового материала не вызывает интереса. Поэтому учитель должен стремиться вводить новый материал в виде речевой модели, включая ее в контекст рассказа, песни, игры и т.д.

Вот несколько способов введения новых лексико-грамматических структур в игровой форме.

1. Учитель знакомит с новой структурой, показывая предметы либо демонстрируя их значение с помощью мимики и жестов, рисунка на доске. Последовательность введения материала: сначала учащиеся наблюдают за действиями учителя, затем слушают, как модель предложения звучит, далее повторяют предложение хором и, наконец, индивидуально.

2. Учитель использует для объяснения картинку, таблицы, схемы из учебника.

3. Учитель использует контекст. В процессе чтения текста он вычленяет новое грамматическое явление, разъясняет его значение и употребление в контексте предложения, приводит дополнительные примеры употребления модели, что позволяет сделать вывод о структуре и значении модели. Если в состав модели входят незнакомые учащимся лексические единицы, то их значение поясняется. Важно, чтобы модель не содержала несколько трудностей одновременно – лексических, фонетических и грамматических.

З а к р е п л е н и е нового материала – наиболее ответственная часть урока, так как в результате тренировки формируются речевые навыки, обеспечивающие безошибочное применение усвоенных знаний в различных ситуациях общения.

Для закрепления материала используются упражнения, получившие название *подготовительные* (или *тренировочные, языковые*).

Система подготовительных упражнений получила детальную разработку в методической литературе (напр., Настольная книга..., 1996) и обычно включает следующие упражнения.

Имитативные. Используются на всех этапах обучения языку для закрепления лексических единиц и грамматических моделей и их автоматизации в речи, т.е. для формирования фонетических, лексических, грамматических навыков. При выполнении упражнения учащийся повторяет фразу вслед за преподавателем (диктором). Качество выполнения задания оценивается в зависимости от точности следования образцу. Выполнению упражнения обычно предшествует команда «Слушайте и повторяйте». В то же время имитативные упражнения, несмотря на их популяр-

ность, считаются наименее эффективными упражнениями тренировочного типа, так как их выполнение в значительной мере базируется на механическом повторении образца. «Эти упражнения, – замечает Б.А. Лапидус, – плохо готовят учащихся к реальной речевой деятельности, в которой, наоборот, львиная доля внимания поглощена выражаемой мыслью» (Лапидус, 1970. С. 28).

В этой связи неоднократно предпринимались попытки придать имитативным упражнениям условно-коммуникативный характер, что переводит их из разряда чисто тренировочных в группу упражнений в сознательном выборе.

Упражнения в сознательном выборе. Их цель – автоматизация введенного материала в условиях учебной ситуации. В сравнении с упражнениями предыдущей группы они, оставаясь тренировочными, ставят перед учащимися в процессе их выполнения определенные речемыслительные задачи, связанные с выбором формы высказывания в зависимости от содержания задания. Такие упражнения широко используются в тестах.

Подстановочные. 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 других слов во фразе; б) связанная с изменением нескольких слов; в) с заменой слова сходным (противоположным) по смыслу.

В таких упражнениях часто вместо слова для подстановки дается рисунок. Они широко используются для формирования навыка и образования речевых автоматизмов.

Трансформационные. От подстановочных отличаются более сложным характером преобразования предложения в соответствии с инструкцией. Например: «Замените утверждение на отрицание»; «Преобразуйте активный оборот в пассивный»; «Замените прямую речь косвенной».

Упражнения на дополнение предложений. Формируют быстроту реакции на предлагаемые стимулы и способствуют автоматизации грамматической формы.

Упражнения на расширение предложений. При выполнении упражнения учащиеся используют дополнительные слова для уточнения содержания предлагаемых фраз.

Упражнения на соединение предложений. Учащимся предлагается объединить два простых предложения в сложное, произведя необходимые изменения в структуре предложения.

Упражнения на аналогю. Задание включает высказывание в форме утвердительного предложения и вопрос, который служит стимулом для ответа. Вопрос содержит подсказку с указанием на слово, которое следует использовать в ответе.

Упражнения со стандартными фразами. Задание включает стандартную фразу. Цель упражнения – добиться автоматизма в употреблении такой фразы в условиях учебной ситуации.

Упражнения с ключом. Учащимся дается слово (ключ), которое должно быть использовано при построении фразы.

Ответ на вопросы в соответствии с инструкцией.

Ответы на встречный вопрос. Вслед за утверждением следует вопрос, на который следует дать ответ.

Конструирование предложения с заданными словами. Учащимся дается задание составить предложение из числа предлагаемых слов. Этот тип упражнений рекомендуется для письменного выполнения.

П р а к т и к а как этап урока направлена на то, чтобы добиться применения усвоенного материала в различных ситуациях общения. В результате практики учащиеся овладевают речевыми умениями, а для их формирования используются упражнения, получившие наименование *условно-речевые* и *речевые*. Различие между ними состоит в том, что первые выполняются на материале учебных ситуаций, а вторые моделируют ситуации реального общения. При выполнении упражнений, моделирующих ситуации учебного и реального общения, внимание учащихся сосредоточено преимущественно на содержании высказывания, в то время как оформление высказывания в соответствии с нормами языка протекает в автоматическом режиме благодаря приобретенным знаниям и сформированным речевым навыкам. 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.

Так как формирование речевых умений является основной целью занятий на этапе практики, то в ее ходе основное внимание

уделяется именно выполнению речевых упражнений, соотношение которых с подготовительными упражнениями при коммуникативной направленности занятий обычно составляет 4:1.

К числу речевых упражнений принято относить следующие (Скалкин, 1981).

Респонсивные (от англ. response – ответ, отклик, реакция), к которым относятся вопросно-ответные, репликовые и условная беседа.

Вопросно-ответные. Один из наиболее часто встречающихся видов упражнений на этапе практики. Вопросы, на которые предстоит отвечать учащимся, касаются содержания прочитанного текста либо ситуаций общения, которые обсуждаются на занятиях.

Репликовые. В отличие от предыдущей группы упражнений включают диалогические единства нескольких типов: утверждение–вопрос, утверждение–утверждение, утверждение–отрицание.

Условная беседа. Преподаватель формулирует утверждение, которое содержит программу для возможного высказывания. Учащиеся должны высказать свое отношение к утверждению. Условная беседа может перейти в естественную, к чему всегда следует стремиться.

Ситуативные. Один из наиболее распространенных видов речевых упражнений. Учащимся предлагается описать ситуацию. При этом вводятся опорные слова, дается установка, учащиеся распределяются по ролям. На занятиях чаще всего используются предметные ситуации и ситуации отношений.

Ролевая игра. Является формой коллективной учебной деятельности на уроке, с помощью которой обеспечиваются формирование и развитие речевых навыков и умений в условиях, максимально близких к условиям реального общения или имитирующих такое общение. Как вид речевого упражнения ролевая игра широко используется в рамках коммуникативного обучения и при работе по интенсивным методам. При этом предусматриваются распределение учащихся по ролям и разыгрывание ситуаций общения в соответствии с темой игры и ролями учащихся. Во временном плане ролевая игра представляет собой относительно целостный цикл управляемого взаимодействия между преподавателем и учащимися, который состоит из трех этапов:

подготовки игры, ее проведения и коллективного обсуждения результатов.

Принято выделять *социально-бытовые* ролевые игры (их цель – формирование навыков и умений иноязычного общения преимущественно в социально-бытовой сфере, а также развитие инициативы, коллективности и ответственности как общественно ценных качеств личности, совершенствования культуры поведения) и *профессионально-педагогические* (цель – формирование навыков и умений профессионального общения на изучаемом языке). В сущности, профессионально-педагогические ролевые игры – разновидность деловой игры, которая является средством воссоздания предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности специалиста (Гойхман и др., 2000). В этой работе, в частности, предлагается методическая разработка лингвистической деловой игры «Переговоры». Дидактические функции ролевой игры проявляются в создании адекватных условий для формирования коммуникативной и профессиональной компетенции на изучаемом языке. Различают ролевые игры имитационные, творческие, игры-соревнования и др. В распоряжении преподавателя имеются такие игры (напр., Настольная книга..., 1996, Вайсбурд, 2001, Конышева, 2003).

Репродуктивные. Их выполнение предусматривает со стороны учащихся воспроизведение прочитанного (прослушанного) текста или зрительно-слухового ряда (при просмотре видеofilьмов, кинофильмов).

Пересказ. Широко используется на всех этапах обучения. Может быть на основе слухового восприятия (тренировка в аудировании и говорении) и зрительного восприятия (обучение чтению и говорению). Пересказ может быть кратким, подробным, с изменением ситуации, от лица одного из персонажей, сопровождаться переводом. Следует варьировать характер пересказа, чтобы избежать монотонности в работе и заучивания текста учащимися. Не следует также использовать пересказ как средство проверки понимания текста. На занятиях по практике языка пересказ не средство контроля понимания текста, но способ формирования умений речевого общения.

Описательные (или дескриптивные) упражнения. При выполнении заданий учащиеся передают содержание зрительного ряда,

представленного на экране либо в виде иллюстрации в книге, настенной таблицы. Использование зрительной опоры при этом облегчает построение собственного высказывания, так как содержание того, о чем следует сказать, задано художественно-образительными средствами и учащийся может сосредоточиться на том, как оформить свою мысль средствами изучаемого языка.

Драматизация. Способ передачи содержания текста в форме диалогической речи. Текст воспроизводится по ролям, что требует от учащихся не только знания текста, но и умения следить за репликами партнера, своевременно на них реагировать. Распространенная ошибка при выполнении упражнения – «нестыковка» реплик, длительные паузы при реагировании на реплики партнера по общению.

Дискуссионные. Предусматривают обсуждение какой-либо проблемы, события. Тема для дискуссии должна отражать интересы учащихся и возможности участия в обсуждении. Преподаватель заранее определяет тему дискуссии, ее ход, определяет опорные слова, намечает участников дискуссии, наводящие вопросы, которые могут сопровождать обсуждение проблемы. В заключение подводятся итоги дискуссии, оценивается работа ее участников.

Устный рассказ. Наиболее трудный вид речевого упражнения, требующий от учащихся развернутого выступления на предложенную тему. Такое выступление может быть подготовленным и неподготовленным (спонтанным). В первом случае учащимся дается время для подготовки выступления с опорой на заранее составленный план и лексико-грамматические единицы, которые следует использовать в высказывании.

Вот образцы некоторых заданий.

Подготовьте выступление на следующую тему (может быть указан объем высказывания, лексико-грамматические единицы, которые следует использовать в выступлении).

Разверните данный тезис в связное высказывание. Докажите правильность своей позиции.

Инициативные. Вид речевых упражнений, при выполнении которых учащиеся должны задать вопрос собеседнику, провести «интервью». Такие упражнения часто выполняются в рамках различных ролевых игр.

Вот образцы таких заданий.

1. Работа «по цепочке». Первый ученик обращается к другому в соответствии с темой общения. Второй учащийся отвечает и обращается с вопросом к третьему. Каждый последующий ученик становится «звеном» цепочки.

2. Работа парами. Учащиеся в парах задают друг другу вопросы и отвечают на них. Победитель определяется по количеству заданных вопросов и правильности ответов на них.

Центральная часть урока может быть посвящена какой-либо одной учебной задаче или решению нескольких задач: тренировке в диалогической (монологической) речи, работе с текстом, беседе по пройденному материалу, переводу. Установка центральной части урока только на один вид работы вряд ли целесообразна. Следует по возможности разнообразить формы и методы работы в достижении поставленной цели обучения.

Завершающая часть урока. Включает подведение итогов урока, контроль, оценку работы, задание на дом. Для разных уровней владения языком в рамках Государственного стандарта разработаны типовые тесты, позволяющие проверить владение системой языка и речевой деятельностью в рамках программного материала (Горячев, 1999).

4. Эффективность урока

Эффективность урока во многом зависит от профессионализма учителя. Он должен уметь:

правильно планировать время урока (объяснение–закрепление–практика–контроль);

понятно и целенаправленно объяснять материал;

использовать материал, интересный и доступный для учащихся;

правильно направлять работу учащихся (ответы на вопросы, практика речи и др.);

использовать ТСО и средства наглядности;

использовать приемы индивидуальной, групповой, хоровой, парной работы;

стимулировать активность учащихся на уроке;

обеспечивать мотивационную сторону урока.

Особого внимания заслуживает проблема соотношения речи *учителя* (Teacher Talking Time) и *учащихся* (Students Talking

Time). Учитель должен больше говорить при введении нового материала; во время объяснения заданий; когда он оценивает работу учащихся и объявляет результаты. Хорошая речь учителя является образцом для подражания. К недостаткам урока следует отнести ситуацию, когда учитель сам говорит слишком много. Слушая длинные, не требующие реакции высказывания учителя на изучаемом языке, учащиеся теряют концентрацию внимания и интерес к занятиям. Поэтому основное правило в работе по иностранному языку – стимулировать учащихся больше говорить на иностранном языке.

5. Структурная единица урока

Дискуссионным остается вопрос о том, что следует рассматривать в качестве структурной единицы урока. Одни исследователи элементом урока (его наименьшей структурно-функциональной единицей) считают *упражнение*, так как ему присущи все главные признаки учебного процесса, и в то же время упражнение – наименьший отрезок урока, имеющий самостоятельное значение (Пассов, 1988; Бим, 1988). Другие (Теоретические основы..., 1981) в качестве структурной единицы урока рассматривают *звено занятия*, которое включает конкретную задачу, языковой и речевой материал, действия преподавателя и учащихся по реализации задачи.

Распространение получила также точка зрения, согласно которой в качестве структурной единицы организации урока следует рассматривать конкретное *задание* (или блок заданий), при выполнении которого учащиеся достигают определенного уровня владения языком на конкретном лексико-грамматическом материале. Задание считается наиболее равнозначной единицей для всех организационно неоднородных частей урока в сравнении с упражнением или звеном урока.

6. Анализ урока

Для анализа урока разработаны многочисленные схемы. Ниже приводится одна из них, позволяющая оценить деятельность преподавателя на уроке в баллах. Максимальное количество баллов профессиональной деятельности учителя по этой схеме – 400.

СХЕМА АНАЛИЗА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ НА УРОКЕ

Оценка,
балл

ЛИЧНЫЕ КАЧЕСТВА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

1. Доброжелательность, справедливость	20
2. Способность устанавливать взаимопонимание с учащимися (рабочий контакт)	20
3. Выразительность речи, мимики, жестов	20
4. Корректное использование изучаемого языка	20
5. Общая культура речи на родном языке	20
6. Темп речи	20

ПОДГОТОВКА К УРОКУ

7. Наличие плана урока, соотношение планируемых видов деятельности на уроке	20
8. Распределение времени между отдельными частями урока	20
9. Четкость в определении цели урока	20

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКЕ

10. Проверка домашнего задания, введение нового материала в соответствии с целью урока	20
11. Умение работать с текстом	20
12. Приемы активизации введенного материала	20
13. Использование классной доски и другого оборудования ...	20
14. Умение быстро ориентироваться в ситуации, переключаться по ходу урока	20
15. Способность к импровизации	20
16. Использование разных приемов работы	20
17. Способность стимулировать учащихся к активному использованию языка	20
18. Эффективность контроля усвоения материала	20
19. Исправление ошибок	20
20. Степень достижения цели урока	20

Итого 400

7. Планирование занятий по языку

Важнейшим условием эффективности занятий по иностранному языку является планирование учебной деятельности преподавателя и учащихся на каждый урок и систему уроков. Разли-

чают поурочное, тематическое и перспективное планирование занятий.

Целью *поурочного* планирования является определение содержания урока и последовательности действий преподавателя по обучению и учащихся по овладению учебным материалом.

Поурочный план – рабочий документ преподавателя. В нем даются определение темы урока, способы ее реализации, материальное обеспечение. План должен быть конкретным и, по возможности, кратким. В нем указываются знания, навыки, умения, которые должны быть сформированы, упражнения для их достижения, тексты, время, отводимое на каждый компонент урока. Подробные планы – конспекты учебных занятий – рекомендуются лишь для начинающего преподавателя. Их составление является обязательным при участии в педагогической практике. Материалы для поурочного планирования приводятся в «Книге для преподавателя», входящей в состав большинства учебно-методических комплексов.

Тематическое планирование охватывает серию уроков, объединенных одной темой. Как правило, это одна из тем общения, а также лексико-грамматический и страноведческий материал по ее реализации. При разработке тематического плана определяют общую цель уроков, цель каждого урока, реализация цели на каждом этапе урока. Таким образом, тематическое планирование выражается в разработке общей схемы серии уроков по теме, входящей в программу обучения на его конкретном этапе.

Перспективное планирование определяет систему работы преподавателя и учащихся на весь этап обучения. В нем определяются цели обучения на отдельных подэтапах, уровень владения языком, достигаемый на каждом подэтапе, формы контроля.

8. Самостоятельная работа

Это вид учебной деятельности, одна из организационных форм обучения, протекающая вне непосредственного контакта с преподавателем (дома, в лаборатории ТСО) или управляемая преподавателем опосредствованно через предназначенные для этой цели учебные материалы (например при дистантном обучении). Самостоятельная работа является важным звеном в обучении языку, так как недостаточное количество часов, от-

водимых на классные занятия под руководством преподавателя, требует значительного объема самостоятельной работы учащихся.

Преподаватель должен большое внимание уделять развитию самостоятельной деятельности учащихся, что предполагает со стороны учащихся:

осознание цели самостоятельной работы и конечного результата ее выполнения. Без этого невозможно ожидать необходимого педагогического эффекта от работы;

знание самой процедуры самостоятельной работы. Речь идет о владении учащимися приемами учебной деятельности, стратегиями овладения языком, которые могут быть неодинаковыми для учащихся разных возрастных групп и способностей к овладению языком. Вот образцы некоторых стратегий овладения иноязычной лексикой, которые обеспечивают эффективность усвоения иноязычного слова и сохранения его в памяти.

Ассоциируйте слово с контекстом. Если вам нужно запомнить какое-то слово, полезно запомнить ситуацию, в которой оно встретилось, или текст, в котором вы с ним столкнулись. При необходимости воспроизведения данного слова припоминание контекста, ситуации существенно облегчит вам задачу.

Используйте карточки. Проверенный способ запоминания новых иностранных слов. На одной стороне карточки пишете иностранное слово, на другой – перевод. Карточки позволяют учить слова в различном порядке, откладывая уже выученные, возвращаться к выученным по мере необходимости. На карточках можно записать и предложения, иллюстрирующие употребление слов в контексте.

Используйте различные цвета. Если слово лучше запоминается визуально и при припоминании слова вы «видите» его в своем сознании, полезно записывать слова различными цветами. Например, существительные – красным цветом, глаголы – зеленым и т.д. (эти и другие приемы овладения иноязычными словами см.: Мангус, 1999).

Самостоятельная работа проводится как во внеаудиторное время, так и на аудиторных занятиях (в письменной либо устной форме). Работа при этом носит индивидуальный, парный либо групповой характер. При этом все учащиеся выполняют либо одно общее задание, либо разные, в зависимости от своих возможностей. Обучение в сотрудничестве, получившее широкое распространение за последние годы, в качестве одного из вариантов

организации самостоятельной работы предполагает деление класса на группы по 3–4 человека. Каждая группа получает одно задание, являющееся частью общей темы, над которой работает весь класс. Например, общая тема «Путешествие». Отдельные же группы учащихся готовят задания, касающиеся определения маршрута, заказа билетов, подготовки багажа и т.д. Успехи группы оцениваются в зависимости от вклада каждого учащегося в работу.

По мере повышения уровня владения языком формы самостоятельной работы приобретают все большее значение. Это касается использования ТСО и домашнего чтения. В качестве дидактических средств, помогающих в самостоятельной работе, используются задания, памятки, опоры, ключи.

Задания направляют внимание учащихся на решение конкретной задачи; их формулировки должны быть четкими и ясными, носить проблемно-поисковый характер. *Памятки* содержат советы, как лучше организовать самостоятельную работу. Ниже приводится образец памятки для овладения общей стратегией чтения.

ПАМЯТКА

1. Вдумайся в заголовок; возможно, он подскажет, о чем этот текст.
2. Произведи «разведку» вокруг текста: выясни, в частности, кто его написал, и узнай сведения об авторе; рассмотри иллюстрации; прочитай предтекстовые и послетекстовые задания – все это поможет предвосхитить содержание текста.
3. Прочитай бегло, обходя трудности, весь текст или его законченный отрывок, чтобы составить общее представление о его содержании. Это поможет в последующем чтении преодолеть возникающие трудности.
4. Читай текст медленно, стремясь к полному его пониманию. В случае необходимости обращай к комментарию и словарю (см.: Рогова и др., 1991. С. 233).

В качестве *опор* обычно используются наводящие вопросы, а также картинки, таблицы, схемы. Опоры облегчают процесс оформления (понимания) текста в соответствии с замыслом авторов задания.

Наконец, ключи содержат ответы на предложенные задания. Они являются частью учебного пособия, нужны для самопроверки и входят в состав языковых тестов.

В заключение отметим, что самостоятельная работа должна проводиться в тесном единстве с классной работой под руководством преподавателя и являться ее продолжением. Овладение же приемами самостоятельной работы является необходимым условием развития навыков самообразования и успешного овладения языком за счет продления времени пребывания в языковой среде.

9. Внеаудиторная работа

Это работа, проводимая вне расписания аудиторных занятий. Она предусматривает работу в кружках, участие в вечерах отдыха, экскурсиях, посещение выставок и музеев, просмотр фильмов и спектаклей, встречи с интересными людьми. Является значительным резервом обучения и средством достижения целей обучения.

Особое значение в изучении языка должно уделяться кружковой работе, которая протекает в форме факультативных занятий. Важность такой формы работы объясняется, с одной стороны, недостаточным количеством аудиторных часов, отводимых на занятия языком, а с другой – необходимостью поддерживать интерес учащихся к иностранному языку, их желанием лучше владеть языком. Факультативные курсы по языку, как правило, составляют единое целое с основным курсом, и их задача состоит в углублении содержания курса. Основное внимание при этом уделяется практике речи и овладению социокультурной информацией, на представление которой отводится недостаточное время на аудиторных занятиях.

В школьной практике факультативные занятия часто используются для работы с отстающими учащимися. В таком случае следует четко дифференцировать программу занятий с учетом интересов и целей, которые ставят перед собой учащиеся, решившие посещать дополнительные занятия по языку.

Резюме

Организационные формы являются компонентом системы обучения языку и реализуются на уроке в виде совместной деятельности преподавателя и учащихся. Такие формы обучения

регламентируют соотношение индивидуального и коллективного в обучении, степень активности учащихся в учебно-познавательной деятельности и особенности руководства ею со стороны преподавателя.

Применительно к школьному обучению основной организационной формой и структурной единицей учебно-воспитательного процесса по иностранному языку является урок, а в вузе – аудиторное практическое занятие.

Для современного урока (практического занятия) характерно преобладание коллективных форм обучения в сочетании с индивидуальной работой.

Существуют различные классификации уроков, однако все они предусматривают занятия по овладению средствами языка и деятельностью общения.

В структуре урока принято выделять *начало* (оргмомент, речевая, или фонетическая, зарядка, проверка домашнего задания, установка на урок), *центральную часть* (объяснение нового материала, закрепление, речевая практика), *завершающую часть* (подведение итогов, контроль, оценка результатов, задание на дом).

Минимальной структурно-функциональной единицей урока является задание (у некоторых авторов – упражнение). На занятиях используются языковые (на стадии закрепления материала и формирования речевых навыков), условно-речевые и речевые (на стадии совершенствования речевых умений и овладения различными формами речевого общения) упражнения.

Одной из организационных форм обучения является самостоятельная работа над языком. Ее эффективность зависит от осознания учащимся цели такой работы, от владения процедурой самой работы и умения пользоваться стратегиями овладения языком.

В качестве дидактических средств, помогающих в самостоятельной работе, используются задания, памятки, наводящие вопросы, опоры, ключи. По мере повышения уровня владения языком все большее значение приобретает самостоятельная работа и такие ее формы, как домашнее чтение и работа с ТСО (в том числе с компьютерными технологиями).

Среди разнообразных форм внеаудиторной работы используются занятия в кружках, посещение музеев, встречи с носителями языка.

Важным условием успешности процесса обучения является его планирование.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Перечислите основные организационные формы обучения иностранному языку в школе и в вузе. В чем особенности их применения в разных условиях обучения?

2. Почему урок считается основной организационно-структурной единицей учебно-воспитательного процесса по языку? Охарактеризуйте существующие в методике подходы к классификации разных типов уроков.

3. Как выглядит структура урока по практике языка?

4. Какие виды упражнений используются на различных этапах урока? Приведите образцы языковых и речевых упражнений.

5. Перечислите требования, которыми следует руководствоваться при анализе структуры и содержания урока по языку.

6. Какие виды самостоятельной и внеаудиторной работы используются на занятиях по языку? Какие из них вам представляются наиболее эффективными?

7. Определите содержание поурочного, тематического и перспективного планирования занятий. Составьте план урока, воспользовавшись одним из учебников.

8. Прокомментируйте требования к учителю иностранного языка как участнику процесса обучения в интерпретации Е.И. Пассова (1991). Представляются ли они вам оптимальными? Вот эти требования:

1) быть естественным, искренним, вдохновенным даже тогда, когда субъективные причины мешают этому, ибо формализм убивает дух общения;

2) быть выразительным как интонационно, так и в своих жестах, мимике. Если темп и ритм движения и речи совпадают, речь становится более эмоциональной, а следовательно, и воздействующей;

3) уметь двигаться во время общения: вставать, садиться, принимать нужную позу;

4) уметь слушать, быть собеседником;

5) уметь держать в поле зрения сразу несколько объектов – важнейшее профессиональное умение учителя. Без него немислима никакая организация групповой, парной и коллективной работы;

6) быть доброжелательным. Доброжелательность полностью исключает раздражительность, насмешку по поводу ошибки, грубость и крик.

Глава 15

КОНТРОЛЬ В ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ

1. Цели контроля

Контроль – это определение уровня владения языком, достигнутого учащимися за определенный период обучения. Контроль – это и часть урока, во время которой преподаватель оценивает, как учащиеся усвоили пройденный материал и могут им пользоваться в практических целях. Контроль позволяет:

1) преподавателю получить информацию: а) о результатах работы группы учащихся в целом и каждого учащегося в отдельности; б) о результатах своей работы (узнать, насколько эффективны приемы обучения, определить неудачи в работе, что позволяет внести изменения в программу обучения);

2) учащимся: а) повысить мотивацию в обучении, так как контроль свидетельствует об успехах или неудачах в работе; б) более прилежно учиться, вносить коррективы в свою учебную деятельность.

Объектами контроля на занятиях являются: а) знания и сформированные на их основе речевые навыки (языковая компетенция); б) умения пользоваться приобретенными знаниями и навыками в различных ситуациях общения (коммуникативная компетенция); в) знание страны изучаемого языка и национальных особенностей речевого поведения его носителей (социокультурная компетенция).

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 в

качестве главного итогового объекта контроля речевых умений, а владение языковым материалом рассматривать преимущественно в качестве объекта текущего контроля. При этом в процессе контроля уровня владения языком следует ориентироваться не на абсолютную, а на относительную правильность речи, т.е. достигнутый уровень коммуникативной компетенции следует 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 правильность пользования средствами языка 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.

2. Особенности контроля

Контроль на занятиях должен отражать специфику иностранного языка как учебного предмета. При изучении учебных дисциплин, знакомящих с основами наук, цель контроля заключается в определении уровня знаний, приобретенных в области той или иной науки и в меньшей степени – сформированных навыков и умений. Усвоение иностранного языка, причисляемого к группе практических дисциплин, предусматривает в первую очередь овладение способами пользования языком в различных видах деятельности и сферах общения. Поэтому контроль знаний системы языка не дает представления о практическом владении языком, т.е. об уровне коммуникативной компетенции. Следовательно, ведущим объектом контроля на занятиях по языку являются речевые умения. Контроль же навыков выполнения действий и операций с языковым материалом при коммуникативном обучении должен быть направлен не столько на проверку знания лексических единиц и умение образовывать с их помощью грамматические формы, сколько на умение выполнять действия с ними при оформлении своих мыслей и понимании мыслей других людей, говорящих на изучаемом языке. В современной литературу-

ре даже утверждается, что владение речевыми навыками представляет собой объект контроля «более низкого ранга» в сравнении с контролем речевых умений, поскольку при этом «контролируется только подготовка учащихся к речевой деятельности, но не сама деятельность, свидетельствующая об обученности иностранному языку» (Вопросы контроля..., 1999. С. 19).

В свете сказанного предлагается оценивать успехи учащихся в отдельности за овладение языковым материалом и за сформированность речевых умений.

3. Функции контроля

На занятиях по языку принято выделять следующие функции контроля:

1) *диагностическую* – определяет уровень владения языком в соответствии с программными требованиями. Объектами контроля здесь являются средства общения и деятельность общения при ведущей роли последней;

2) *обучающую* – способствует повторению и закреплению пройденного на занятиях материала, следовательно, контроль является одним из способов обучения языку;

3) *управляющую* – обеспечивает управление процессом овладения языком благодаря использованию специальных учебных материалов и разработанной методике их применения в ходе контроля;

4) *корректирующую* – проявляется во внесении преподавателем изменений в процесс обучения языку на основе полученных в ходе контроля данных;

5) *стимулирующую* – создает положительные мотивы учения. Проведение или ожидание контроля стимулирует учебные действия учащихся, является дополнительным фактором их учебной деятельности;

6) *оценочную* – позволяет вынести суждение о результатах деятельности как обучаемого, так и обучающего, эффективности самого процесса обучения.

4. Виды контроля

Различают предварительный, текущий, промежуточный и итоговый виды контроля.

Цель предварительного контроля (или контроля готовности к овладению деятельностью) заключается в том, чтобы установить исходный уровень владения языком и присущие учащимся индивидуально-психологические качества, которые способствуют успешности обучения (память, внимание, интересы, общее развитие, склонности). Такой контроль обеспечивает дифференцированный подход к обучению и позволяет, во-первых, наметить стратегии обучения языку и, во-вторых, сформировать учебные группы с учетом уровня подготовки и психологического развития учащихся. С этой целью используются тесты, в том числе и психодиагностические. Так, популярный *тест Айзенка*, относящийся к группе интеллектуальных тестов, используется для оценки различных аспектов умственной деятельности человека, в том числе и способностей к изучению языков.

Текущий контроль позволяет судить об успешности овладения языком, процессе становления и развития речевых навыков и умений. Этот контроль должен быть регулярным и направлен на проверку усвоения учащимися определенной части учебного материала.

Промежуточный контроль проводится по завершении изучения темы. Он позволяет судить об эффективности овладения разделом программного материала.

Итоговый контроль (контроль результатов учебной деятельности) направлен на установление уровня владения языком, достигнутого в результате усвоения значительного по объему материала (в конце семестра, учебного года). Особенность такого контроля заключается в его направленности на определение прежде всего уровня коммуникативной компетенции. Для этого используются специальные тесты, позволяющие с достаточной степенью объективности оценить результаты обученности каждого учащегося.

5. Требования к контролю

Эффективность контроля во многом зависит от того, насколько он соответствует требованиям дидактики и методики обучения иностранным языкам. Основными требованиями, предъявляемыми к контролю, являются его объективность, регулярность,

дифференцированный характер, а также ясность и четкость формулировки контрольных заданий.

Объективность контроля означает соответствие полученных результатов обучения некоему эталону, содержащемуся в перечне требований к уровню владения языком для разных этапов и профилей обучения. Предполагает знание учащимися критериев оценки за разные виды деятельности, соблюдение учителем этих критериев и сведение до минимума субъективизма в оценке деятельности учащихся.

Объективность контроля обеспечивается за счёт:

а) количественной оценки результатов деятельности. Здесь достигается наибольшая объективность в результате учета количества ошибок в речи, оценки темпа речи и ряда других показателей деятельности;

б) качественной оценки результатов деятельности (полнота раскрытия темы, соответствие высказывания заданию, умение адекватно выражать свои мысли в заданной речевой ситуации и др.). Здесь возможен известный субъективизм в оценке деятельности учащихся, и преподаватель должен быть готов к обоснованию выбора оценки с точки зрения существующих критериев.

Регулярность контроля свидетельствует о том, что контроль носит систематический характер. Известно, что интенсивность работы учащихся и длительность сохранения в памяти усвоенного материала во многом зависят от частоты и регулярности контроля.

Дифференцированный характер контроля предполагает следование таким требованиям:

1) форма контроля должна соответствовать тому аспекту языка или виду речевой деятельности, который проверяется. Так, оценка уровня владения устной речью проверяется дифференцированно для диалогической и монологической речи, а источником контроля является сама устная речь. Для диалогической речи объектами контроля являются умение понять собеседника и определить его коммуникативное намерение, а также адекватно реагировать на реплику собеседника, умение инициировать диалог (задать вопрос, выразить просьбу, желание и т.д.). Для монологической речи объектом контроля является умение построить

связный текст разной коммуникативной направленности (повествование, сообщение, описание, рассуждение).

Конечно, уровень говорения может быть установлен и через письменную речь путем ответа на вопросы в письменной форме. Однако это более трудоемкий по сравнению с устным способ контроля, так как предполагает наличие графических и орфографических навыков. При этом невозможно зафиксировать темп речи, фонетические ошибки. Самое же главное состоит в том, что проверка устной речи требует участия в устной коммуникации;

2) форму контроля следует выбирать в зависимости от этапа обучения и индивидуально-психологических особенностей учащихся. Это требование отражает наличие неодинакового уровня развития и познавательных возможностей учащихся, что диктует необходимость дифференцированного подхода к обучению, в том числе и к контролю.

Ясность и четкость формулировки контрольных заданий часто определяют успех в проведении контроля. В некоторых случаях контрольные задания могут быть сформулированы на родном языке учащихся, а установка на выполнение задания будет способствовать лучшему пониманию задания и его реализации в отведенный временной интервал.

6. Средства контроля

Средства контроля – это учебные материалы, которые используются для проверки уровня владения языком. К их числу относятся раздаточный материал, фоно- и видеogramмы.

Раздаточный материал – это карточки с заданиями, которые в ходе занятий используются для установления готовности учащихся к учебной деятельности и уровня владения пройденным материалом.

Фонограммы используются для работы в лингафонном кабинете с индивидуальными средствами звукозаписи. Они дают возможность учащимся прослушать образцовый текст, записать на пленку свой голос и сравнить его с образцовым. Такая запись становится объектом самоконтроля и анализа со стороны преподавателя.

Видеogramмы используются в виде учебных рисунков из учебника и специальных учебных пособий. Зрительный образ

служит опорой для выполнения речевого действия по предложенной программе (ответить на вопросы к рисунку или серии рисунков, описать содержание зрительного ряда и др.). Особую популярность в последнее время получили видеограммы, рассчитанные на работу с компьютером. Информация записывается на дискету, а выполнение задания учащийся может оценить в баллах.

Тесты как средство контроля. Тест (от англ. test – испытание, исследование) – это система заданий, выполнение которых позволяет охарактеризовать уровень владения языком с помощью специальной шкалы результатов. Тесты также широко применяются для определения способностей, умственного развития и других характеристик личности.

Тесты являются составной частью тестирования – метода исследования, предусматривающего выполнение испытуемым специальных заданий. Такие задания носят название тестовые. Они предлагаются либо в *открытой* форме (испытуемый должен дополнить основной текст, чтобы получить истинное высказывание), либо в *закрытой* форме (испытуемый должен выбрать нужный ответ из нескольких вариантов, причем один из них правильный, а остальные – нет).

Основное различие между традиционными контрольными заданиями и тестовыми заданиями заключается в том, что последние всегда предполагают измерение с использованием специальной шкалы (матрицы). Поэтому оценка, выставляемая по итогам тестирования, отличается большей объективностью и независимостью от возможного субъективизма преподавателя. Стандартная форма заданий при этом обеспечивает оперативность в работе и легкость подсчета результатов.

В методической литературе и практике обучения языку получили распространение два вида тестов: нормативно-ориентированные и критериально-ориентированные.

Н о р м а т и в н о - о р и е н т и р о в а н н ы й т е с т (norm-referenced test) предназначен для сравнения учебных достижений отдельных испытуемых. Результаты тестирования выражаются в баллах, и, соответственно, учащиеся располагаются в зависимости от количества набранных баллов. Этот тест широко используется при распределении учащихся по учебным группам (в со-

ставе учебной группы) с учетом уровня языковой подготовки и способностей.

К р и т е р и а л ь н о - о р и е н т и р о в а н н ы й т е с т (criterion-referenced test) используется для оценки степени владения испытуемым пройденным материалом. Он получил распространение в середине 1970-х гг. в качестве надежного источника профессиональной аттестации кадров и для определения уровня владения языком.

В последние годы предпринимались попытки соединить признаки, характерные для названных выше видов тестов, что привело к созданию так называемых коммуникативных тестов. С их помощью определяется уровень владения языком в сравнении с требованиями программы для разных этапов обучения. В зарубежной методике это объединение двух видов тестов реализовано в известном тесте TOEFL (Test of English as a Foreign Language). С его помощью устанавливается уровень владения английским языком, достаточный для обучения в высшей школе. Большинство университетов США избирают цифру 500 как проходной балл по тесту TOEFL, что соответствует 75% правильно выполненных заданий в процессе тестирования. Для поступления в престижные университеты, однако, требуется набрать не менее 600 баллов.

Из зарубежных тестов по английскому языку признание получили, в частности, следующие.

IELTS (International English Language Testing System) – тест для желающих получить образование на английском языке. Ежегодно его проходят более 25 тыс. кандидатов, в том числе по направлению Британского Совета, ООН и других организаций. Результаты в баллах оцениваются по чтению, аудированию, говорению, письму.

TOEIC (Test of English for International Communication) – комплексный тест, разработанный в Принстонском университете (США) в 1979 г. и предназначенный для тех, кто планирует заниматься профессиональной деятельностью на английском языке. Оценка результатов производится в баллах.

TOEFL (Test of English as a Foreign Language) – комплексный тест, разработанный в США для желающих получить образование или работу на английском языке. Оценка результатов производится в баллах.

Так как это один из наиболее распространенных тестов для определения уровня владения английским языком, остановимся на нем подробнее. Тест был создан в 1963–1964 гг. негосударственной организацией (Educational Testing Service (ETS)), находящейся в г. Принстоне, и до сих пор ею курируется. Только эта организация обладает правом оценивать результаты тестирования. Тест составлен таким образом, что позволяет определить уровень владения английским языком, необходимый для обучения на английском языке. На сдачу экзамена отводится три часа, и он состоит из четырех частей.

Часть 1. Восприятие английского на слух (Listening Comprehension). Оценивается, насколько испытуемый способен воспринимать на слух английскую речь (североамериканское произношение), выделять в тексте основную мысль и наиболее значительные детали, делать выводы.

Тест включает три группы заданий:

а) *мини-диалоги*. Следует прослушать 30 коротких диалогов и по каждому из них ответить на один вопрос. Ответ выбирается среди предложенных вариантов;

б) *длинные диалоги*. Предлагаются три-четыре диалога и к каждому из них несколько вопросов, из которых выбираются правильные ответы;

в) *короткие монологи*. Предлагается прослушать три-четыре монолога, каждый продолжительностью около минуты, и серию вопросов, касающихся их содержания.

Часть 2. Структура языка и письменный английский (Structure and Written Expression). Оценивается способность понимать письменные тексты и уровень владения грамматикой. В первой группе заданий предлагается заполнить пропуски в предложениях, выбрав правильный вариант из числа предложенных. Вторая группа заданий предусматривает выбор из нескольких подчеркнутых словосочетаний правильных.

Часть 3. Чтение и понимание (Reading Comprehension). Оценивается способность понимать содержание небольших по объему текстов, схожих по теме и стилю, которые придется изучать в колледжах и университетах. Предлагается прочитать пять-шесть текстов и ответить на 50 вопросов по прочитанному. Вопросы касаются как содержания текстов, так и их смысла и значения лексических единиц.

Часть 4. Письменный тест (Test of Written English). Проверяется умение составить текст на английском языке. Предлагается написать сочинение на заданную тему объемом 200–300 слов, на что дается 30 мин. В сочинении следует согласиться или не согласиться с каким-либо утверждением и подкрепить свой ответ доказательствами и примерами. С 2000 г. это тестирование проводится с использованием компьютера. Главное отличие компьютерной версии от бумажной в том, что переход от одного задания к другому возможен лишь после выполнения предыдущего. Считается, что сдача теста возможна при владении языком не ниже уровня Upper Intermediate.

Результаты тестирования оцениваются в баллах. О количестве набранных баллов можно узнать из компьютерной программы. Оценка же за письменный тест и общий балл высылаются из Принстона. За каждое задание, входящее в 1-ю и 3-ю части, выставляется до 30 баллов. За 2-ю часть выставляется общая оценка, которая может доходить до 30 баллов. За эссе выставляется отдельная оценка, которая колеблется от 1 до 6 баллов. Балл 0 обычно ставится за эссе, написанное не на ту тему или не на том языке. В итоге выставляется общий результат. 500 баллов считаются достаточными для поступления в высшее учебное заведение. TOEFL в Москве принимается в Американском совете преподавателей русского языка и литературы (Ленинский пр-т, д. 2). Стоимость экзамена на сегодняшний день – 100 долларов США.

Close test – тест для определения трудности текста при чтении и понимании – был разработан американским ученым В. Тейлором. Используется на занятиях по иностранному языку для контроля и выполняется преимущественно в письменной форме. Учащимся предлагается связный текст объемом не менее 100 и не более 400 слов, в котором пропущены отдельные слова, нуждающиеся в восстановлении за счет контекста. Учащиеся сначала знакомятся с общим содержанием текста, затем заполняют пропуски теми словами, которые они считают необходимыми для восстановления содержания текста. Правильность заполнения пропусков свидетельствует о точности понимания текста и владении лексическим материалом, необходимым для чтения. Следовательно, с помощью теста устанавливаются степень сформированности навыков чтения и уровень владения лексикой. Счита-

ется возможным использовать этот тест и при проверке понимания иноязычной речи на слух. В этом случае требуется восстановить пропущенные элементы в аудиотексте на основе механизма вероятностного прогнозирования и догадки по контексту. Close test является эффективным средством формирования языковой догадки, прогнозирования содержания текста и может быть использован при определении уровня владения языком. Тест использован в пособии А.Ю. Горячева (1999) для определения общего владения английским языком выпускниками средней школы.

Виды тестовых заданий. При составлении тестов используются различные типы тестовых заданий. Ниже приводятся те из них, которые получили наибольшее распространение.

Перекрестный выбор (matching technique). Задание заключается в подборе пар из двух блоков по тем или иным признакам.

Альтернативный выбор (true/false choice). Предлагается выбрать правильную форму.

Пример: Can you choice the correct Present tense verb to complete these sentences?

On Saturdays I ... my grandmother.

1) visit; 2) am visiting.

Множественный выбор (multiple choice). Следует выбрать верный ответ из трех и более вариантов.

Пример: Can you choose the correct point?

Capitol is ...

1) the building in Washington where Congress meets; 2) the official residence of the US president; 3) the upper house of the US Congress.

Возможен также выбор неправильной формы.

Пример: In each of these lists, there is one word that should not be there. Can you find it?

1) cat, dog, fish, horse; 2) kitchen, bedroom, garage, dining room; 3) orange, lemon, apple, tomato.

Упорядочение (rearrangement). Такие задания используются для проверки умения составить связный текст из отдельных частей или предложение из данных слов.

Перечисленные тестовые задания называют избирательными, так как их выполнение связано с выбором правильного ответа из числа предложенных. Для получения надежной контрольной ин-

формации рекомендуется использовать не менее пяти примеров в каждом задании.

Следующие тестовые задания получили название *задания со свободно конструируемым ответом*. Их преимущество по сравнению с избирательными состоит в том, что учащиеся не просто выбирают готовую форму из числа предложенных, но сами составляют ответ в соответствии с заданием.

Завершение (completion). Учащимся предлагается самостоятельно закончить предложение, руководствуясь смыслом.

Подстановка (substitution). Выполнение заданий предусматривает изменение формы слова либо структуры предложения в целом.

Трансформация (transformation). Предлагается изменить предложение согласно образцу.

Внутриязыковое перефразирование. Суть задания заключается в передаче своими словами содержания текста. Относится к числу наиболее эффективных видов тестовых заданий, так как при его выполнении предполагается не только понимание содержания текста, но и умение передать его смысл в соответствии с установкой.

Межъязыковое перефразирование (перевод). Предполагает умение найти эквивалентную форму для передачи содержания текста, выраженного средствами изучаемого языка.

7. Формы контроля

Контроль может быть индивидуальным, фронтальным, групповым, парным. Каждая из перечисленных форм может осуществляться устно или письменно. Выбор той или иной формы зависит от объекта проверки (аспект языка – вид речевой деятельности) и вида контроля (итоговый, текущий).

Так, для проверки уровня диалогической речи используется парная форма контроля: проверяющий подает реплику, а испытуемый на нее реагирует. Контроль протекает в форме двустороннего общения, в ходе которого устанавливаются темп и точность реакции на предъявляемые стимулы, соблюдение норм общения, чистота речи.

Для установления уровня владения монологической речью больше подходит индивидуальный контроль: учащийся знако-

мится с текстом и выполняет тестовые задания в отведенное время. Успешность выполнения задания оценивается с использованием следующих критериев:

- 1) соответствие передаваемой информации содержанию текста и заданию;
- 2) связность и логичность изложения;
- 3) полнота передачи содержания исходного текста;
- 4) следование в сообщении нормам языка (лексико-грамматическая правильность речи и ее фонетико-интонационное оформление).

Рассмотрим подробнее перечисленные выше формы контроля.

Индивидуальный контроль считается наиболее объективным видом контроля, так как свидетельствует о достижениях каждого ученика. Поэтому он больше всего подходит для проверки уровня владения языком по окончании курса, т.е. в ходе итогового контроля. Достоинство индивидуального контроля – возможность с достаточной глубиной оценить уровень подготовки учащегося.

Недостатки связаны со следующими обстоятельствами: а) малый охват обучающихся в ходе урока; б) снижение активности остальных учащихся во время беседы с одним из учеников. 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 по группе.

На аудиторных занятиях индивидуальный контроль проводится преимущественно в устной форме. Письменная форма этого контроля характерна для итогового и завершающих тему занятий.

Фронтальный контроль протекает в форме беседы преподавателя со всеми учащимися группы, которые со своих мест отвечают на его вопросы. Может проводиться несколько раз в течение одного занятия.

Достоинства фронтального контроля:

- 1) возможность охвата проверяющим одновременно всех учащихся группы;
- 2) высокая активность учащихся;

3) высокий темп работы, который может варьироваться в зависимости от трудности задания и готовности учащихся.

К недостаткам относят его поверхностный характер из-за расщепленности внимания учителя между учащимися и невозможности уделять больше внимания каждому. Таким образом, при фронтальном контроле трудности связаны со сложностью фиксации внимания на работе всех учащихся и, следовательно, возможной недостаточной объективностью оценки их ответов. По этой причине фронтальный контроль больше всего подходит для текущей проверки, но не итоговой, поскольку в этом случае нет возможности определить умения учащихся с достаточной глубиной и полнотой.

Для повышения эффективности фронтального контроля рекомендуется:

1) планировать заранее место фронтального контроля в системе урока и время, которое будет ему уделено;

2) продумывать формулировки вопросов и заданий. Их нечеткость может вызвать затруднения при ответе и дать необъективное представление о подготовке учащихся;

3) не допускать переключения на индивидуальный контроль. Это может привести к изменению ритма урока и снижению эффективности в работе;

4) задавать вопросы всему классу, а затем называть фамилию ученика, которому предстоит отвечать.

Темп опроса должен быть достаточно высоким, что активизирует мыслительную деятельность учащихся, обеспечивает быстроту реакции. Если учащийся испытывает затруднения с ответом, следует обратиться за помощью к другому ученику, а не переходить на индивидуальную форму работы с учащимся. Фронтальный контроль с успехом может проводиться в форме игры.

Групповой контроль проводится в форме выполнения задания, адресуемого всем учащимся группы. Это может быть беседа на известную учащимся тему, разыгрывание по ролям прочитанного текста, участие в ролевой игре. Преподаватель заранее составляет сценарий беседы и определяет ее участников.

Вариантом группового контроля является парный контроль, получивший распространение за последние годы. Учащиеся работают в паре, выполняя предложенное задание.

8. Объекты контроля

Главными объектами контроля на занятиях по языку, как уже говорилось выше, являются: а) речевые навыки (уровень языковой компетенции); б) речевые умения (уровень коммуникативной компетенции); в) знания о стране изучаемого языка и образе жизни его носителей (социокультурная компетенция).

Рассмотрим объекты контроля в названной последовательности с ориентацией на обязательный минимум содержания образования выпускников средней школы по иностранному языку (Оценка качества подготовки..., 2000).

Языковая компетенция. Лексический минимум для выпускника средней школы по иностранному языку составляет 2300 единиц (800 слов предназначены для продуктивного усвоения). В процессе тестирования проверяются:

- 1) умение различать значение лексических единиц и их употребление в заданном контексте;
- 2) умение правильно использовать грамматические формы с учетом контекста и ситуации;
- 3) умение использовать структуру простого и сложного предложения в заданном контексте.

Минимум содержания образования выпускника средней школы включает проверку произносительной, графической, лексической, грамматической сторон речи.

Коммуникативная компетенция. В процессе тестирования проверяется способность пользоваться языком как средством общения в заданных программой ситуациях.

Аудирование. Объектом проверки является уровень сформированности речевых навыков и умений при восприятии иноязычного текста на слух. В процессе тестирования проверяются:

- 1) умение понимать на слух монологическую речь (тема высказывания, его основная идея, главная информация, заключенная в каждой смысловой части высказывания). С этой целью предлагаются тексты объемом до 800 слов из социально-бытовой и социально-культурной сфер общения при количестве незнакомых слов до 3%. Тестовые задания даются в звуковой форме с выбором одного из вариантов ответа из трех возможных;

2) умение понимать на слух диалогическую речь (основное содержание диалога, коммуникативное намерение его участников). Участникам тестирования даются три текста-диалога и тестовые задания к ним с тремя вариантами выбора ответа в звучащей форме. Объем каждого текста составляет 10–12 развернутых реплик;

3) владение языковым и речевым материалом, обеспечивающим адекватное восприятие устного звучащего текста.

Для определения уровня аудирования на занятиях по иностранному языку в языковом вузе рекомендуется использовать приведенные в нижеследующей таблице приемы контроля при работе с аудиотекстом (Мусницкая, 1996).

КОНТРОЛЬ ПОНИМАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ТЕКСТА НА СЛУХ

Что проверяется	Прием контроля
Полное понимание аудиотекста	<p>Ответьте на вопросы по содержанию аудиотекста</p> <p>Изложите содержание аудиотекста</p> <p>Выберите из предложенных утверждения, соответствующие содержанию аудиотекста</p> <p>Составьте вопросы к аудиотексту</p>
Понимание общего содержания текста	<p>Ответьте на вопросы по содержанию аудиотекста</p> <p>Передайте общее содержание аудиотекста</p> <p>Выберите из предложенных утверждения, соответствующие общему содержанию аудиотекста</p> <p>Определите по заглавию возможное содержание текста</p>
Понимание главной мысли аудиотекста	<p>Выберите из предложенных утверждения, отражающие главную мысль аудиотекста</p> <p>Сформулируйте главную мысль аудиотекста</p>
Понимание основной проблемы текста	<p>Выберите из предложенных утверждения, отражающие основную проблему аудиотекста</p> <p>Сформулируйте основную проблему, заключенную в аудиотексте</p>
Понимание заключенных в аудиотексте фактов	<p>Перечислите основные факты, содержащиеся в тексте</p> <p>Внесите изменения в план с целью восстановить последовательность фактов в аудиотексте</p> <p>Составьте план, отражающий последовательность фактов в аудиотексте</p>

Что проверяется	Прием контроля
Понимание логико-смысловой структуры аудиотекста	Разделите текст на смысловые части и озаглавьте каждую Внесите исправления в предложенное деление текста на смысловые части
Выделение новой информации	Выберите из предложенных утверждения, содержащие новую информацию Задайте вопросы к тем фрагментам аудиотекста, которые содержат новую информацию
Оценка информации, содержащейся в аудиотексте	Выберите из предложенных утверждения, которые характеризуют положительно (отрицательно) содержащуюся в аудиотексте информацию Сформулируйте новизну и значимость содержащейся в аудиотексте информации
Понимание авторского отношения к информации, содержащейся в тексте	Ответьте на вопросы, касающиеся авторского отношения к содержанию аудиотекста Сформулируйте позицию автора к информации, содержащейся в аудиотексте
Понимание подтекста	Выберите из предложенных утверждения, правильно трактующие подтекст. Исправьте предложенный вариант трактовки подтекста Дайте трактовку подтекста в форме резюме

Г о в о р е н и е. Объект тестирования – уровень сформированности речевых навыков и умений, необходимых для устной диалогической и монологической речи. В процессе тестирования проверяются:

1) необходимые для общения в форме диалогической речи умения понимать собеседника и определять характер его коммуникативного намерения; адекватно реагировать на реплику собеседника (дать ответ, выразить согласие (несогласие), свое отношение); выражать свое коммуникативное намерение в предложенной ситуации, т.е. инициировать диалог (задать вопрос, выразить просьбу и т.д.); пользоваться нормами языка и речевого этикета, характерными для диалогической речи;

2) необходимое для общения в форме монологической речи умение построить связный текст разной коммуникативной направленности (повествование, описание, сообщение). Для кон-

троля дается текст в письменной форме, содержание которого следует передать своими словами в устной форме, а затем участвовать в беседе по тексту;

3) владение языковым и речевым материалом, необходимым для общения (лексико-грамматическая правильность речи и ее фонетико-интонационное оформление).

Согласно примерным нормам оценки успешности овладения иностранным языком за среднюю школу, уровень коммуникативной компетенции школьников (в баллах) рекомендуется оценивать следующим образом.

Монологическое высказывание (оценка «5»):

- 1) тема выступления раскрыта;
- 2) высказывание связно и логично;
- 3) языковые средства разнообразны, а их употребление правильно (нет ошибок, нарушающих коммуникацию);
- 4) объем высказывания соответствует требованию программы;
- 5) речь эмоционально окрашена, имеет место не только передача фактов, но и их оценка.

Диалогическое высказывание (оценка «5»):

- 1) справился с поставленной задачей;
- 2) понимает партнера по диалогу и правильно реагирует на его реплики;
- 3) умеет поддержать беседу;
- 4) темп речи соответствует норме;
- 5) в речи отсутствуют ошибки, нарушающие коммуникацию.

Ч т е н и е. Объект тестирования – уровень сформированности речевых навыков и умений при чтении текстов с общим охватом содержания (ознакомительное чтение) и детальным охватом содержания (изучающее чтение). В процессе тестирования проверяются:

1) умение понять основную информацию в тексте, идею автора (чтение с общим охватом содержания);

2) умение полно и точно понять как основную, так и дополнительную информацию, содержащуюся в тексте, а также адекватно интерпретировать ход авторских рассуждений, выводы и оценки автора (изучающее чтение);

3) владение языковым и речевым материалом, необходимым для понимания текста.

Для выпускников средней школы в ходе тестирования проверяются:

- 1) умение понять общее содержание и основные факты текста;
- 2) умение найти в тексте необходимую информацию;
- 3) умение точно понять сообщаемую в тексте информацию.

Для контроля используются задания закрытого типа, т.е. такие задания, при выполнении которых следует выбрать один из нескольких вариантов ответа.

Оценка «5» при определении уровня ознакомительного чтения ставится в случаях, если учащийся:

понял основное содержание аутентичного текста, т.е. составленного носителем языка;

может выделить основную мысль текста;

может догадаться о значении незнакомых слов из контекста.

П и с ь м о. Объект тестирования – уровень сформированности речевых навыков и умений, необходимых для фиксации в письменной форме полученной информации, для передачи собственной информации. В процессе тестирования проверяются:

1) в области репродукции – умение передать содержание прочитанного (прослушанного) текста;

2) в области продукции – умение построить письменный монологический текст на предложенную тему.

Для тестирования предлагаются два задания. При выполнении первого учащийся должен зафиксировать в письменной форме ответы на предложенные вопросы, второго – построить монологическое высказывание на предложенную тему с заданным объемом (не менее 20 предложений). Так как выполнение заданий предусматривает свободное конструирование ответов, то их оценка в баллах проводится экспериментатором с использованием специально разработанных критериев.

Для репродуктивного высказывания оцениваются: а) соответствие ответа теме; б) полнота передачи информации в соответствии с текстом-первоисточником; в) точность передачи информации; г) логичность и связность изложения; д) наличие коммуникативно-значимых ошибок.

Для продуктивного высказывания оцениваются: а) адекватность текста заданию; б) соответствие количества смысловых единиц текста заданному объему содержания; в) полнота раскры-

тия темы; г) логичность и связность изложения; д) владение языковым и речевым материалом. Удовлетворительная оценка за выполнение теста ставится, если испытуемый набирает не менее 60 баллов (из 80 возможных).

Требования к выпускнику средней школы по владению письменной речью выглядят несколько скромнее. Учащийся должен уметь: а) заполнить официальный бланк (анкету); б) написать короткое сообщение, связанное с повседневной жизнью учащегося; в) составить план прочитанного, сделать выписки из текста.

Социокультурная компетенция. Предусматривается проверка приобретенных знаний о стране изучаемого языка и поведении его носителей в различных ситуациях общения. В состав социокультурной компетенции входят страноведческая и лингвострановедческая информации.

В средней школе на занятиях по иностранному языку предполагается 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.

Лингвострановедческие знания включают сведения о безэквивалентной и фоновой лексике и способах ее передачи на родном языке, культурологическую составляющую аутентичных текстов, речевой этикет носителей языка.

Социокультурные знания, навыки, умения проверяются на материале текстов и в ходе общения с учащимися с использованием тематики устно-речевого и письменного общения. В содержательном плане общение включает следующие темы: страна изучаемого языка, семья, школа, досуг, спорт, город и его достопримечательности, путешествие, выбор профессии, природа и экология, достижения культуры, знаменитые люди, национальные праздники и традиции.

Заслуживает внимания перечень знаний, навыков, умений, составляющих содержание социокультурной компетенции, кото-

рыми должен владеть студент, изучающий иностранный язык. Он составлен американским методистом Р. Лафайетом (Новикова, 2000).

Группа I. Студенты должны знать: 1) основные географические сведения; 2) главные события истории; 3) структуру государственной власти; 4) важнейшие достижения в области культуры и искусства страны изучаемого языка.

Группа II. Студенты должны знать: 1) принятые нормы поведения в различных жизненных ситуациях; 2) духовные ценности и культурные традиции, определяющие жизнь общества (обряды, этикет, социальное деление общества); 3) особенности адекватного поведения в различных ситуациях в рамках данной культурной традиции.

Группа III. Студенты должны уважать образ жизни и культурные традиции народов других стран.

Группа IV. Студенты должны уметь: 1) дать объективную оценку различным утверждениям и существующим представлениям о национальной культуре; 2) находить информацию об иноязычной культуре и уметь ею пользоваться.

Резюме

Контроль есть совместная деятельность преподавателя и учащихся по определению уровня владения языком. Объектами контроля являются: а) речевые навыки, приобретенные в ходе обучения (языковая компетенция); б) речевые умения, обеспечивающие возможность пользоваться языком как средством общения (коммуникативная компетенция); в) знания о стране изучаемого языка и образе жизни носителей языка (социокультурная компетенция). Ведущими объектами контроля являются речевые умения, что отражает особенности предмета «Иностранный язык» как практической дисциплины.

Выделяются ряд функций контроля: диагностическая, обучающая, управляющая, корректирующая, стимулирующая, оценочная.

Контроль может быть предварительным, текущим, промежуточным, итоговым.

В качестве средства контроля используются раздаточный материал, фоно- и видеограммы, тесты. Последние относятся к чис-

лу наиболее эффективных средств контроля, так как отличаются большей объективностью в сравнении с другими средствами контроля благодаря возможности измерить результаты контроля с использованием специальных шкал и матриц. Распространение получили нормативно- и критериально-ориентированные тесты, а также созданные на их основе коммуникативные тесты. Основу тестов составляют тестовые задания.

Контроль на занятиях может осуществляться в форме индивидуального, фронтального, группового и парного. Каждый из них имеет свои достоинства и недостатки, и выбор формы контроля зависит от конкретных условий и цели занятий.

Основными требованиями к контролю являются: объективность, регулярность проведения, дифференцированный характер, ясность и четкость формулировки контрольных заданий.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Что такое контроль в обучении, каковы его функции?
2. Каковы объекты контроля на занятиях по языку? Почему коммуникативные умения являются основным показателем уровня владения иностранным языком?
3. В чем состоит особенность контроля на занятиях по языку в сравнении с другими дисциплинами?
4. Какие формы контроля применяются на занятиях по практике языка?
5. Что такое тестирование и какие виды тестовых заданий используются на занятиях? Почему тестирование считается наиболее эффективным способом определения уровня владения языком? В чем, на ваш взгляд, достоинства и недостатки тестирования как способа проверки уровня владения языком?
6. Какие умения в области речевой деятельности являются объектами контроля?
7. Какими профессиональными умениями должен обладать преподаватель при организации и проведении контроля?
8. Проанализируйте объекты и формы контроля, взяв один из учебников иностранного языка.
Какие пособия по тестированию вам известны? Проанализируйте материалы пособия А.Ю. Горячева (1999), в котором использована методика составления close test.

ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

В развитии отечественной методики преподавания иностранных языков условно можно выделить два периода: дореволюционный (до 1917 г.) и послереволюционный (после 1917 г.).

1. Дореволюционный период

Этот период охватывает значительный отрезок русской истории – от крещения Руси (X в.) до Октябрьской революции (1917). В рамках этого периода речь может идти о двух этапах изучения иностранных языков в России, неразрывно связанных с развитием государства: первый – от крещения Руси до эпохи Петра I, второй – от эпохи Петра I (вторая половина XVII–начало XVIII в.) до Октябрьской революции (1917).

Первый этап (X–XVII вв.). Основной сферой применения иностранных языков на этом этапе российской истории были религия и перевод священных книг. Центрами по изучению иностранных языков являлись монастыри, где преподавали главным образом греческий язык, на основе которого, предположительно в IX в., была создана Кириллом и Мефодием («первоучителями славянскими») первая славянская азбука-кириллица. Для этого к 24 греческим буквам было добавлено еще 19 букв для специфических славянских фонем. Кириллица употреблялась православными славянами и с некоторыми изменениями сохранилась до наших дней в качестве русского письма.

В период образования Российского государства расширились деловые и дипломатические контакты России с другими странами (Германия, Англия, Австрия, страны Востока), что требовало специалистов со знанием иностранных языков. В XVI в. был соз-

дан Посольский приказ, ведавший делами с иностранными государствами. При нем были организованы первые светские школы по изучению иностранных языков. В это время молодых людей стали посылать для получения образования за границу. Так, по сообщению русского историка Н.М. Карамзина, Борис Годунов послал за границу для обучения 18 молодых людей.

Значительным препятствием к изучению и распространению иностранных языков была присущая россиянам того времени подозрительность к иностранцам, о чем писал историк В.О. Ключевский.

По мере развития государства к изучению иностранных языков проявляется все больший интерес, однако систематического обучения иностранным языкам до реформ Петра I не существовало.

Второй этап (XVIII в.–1917 г.). Этот этап начинается с реформ Петра I. Образование в XVIII в. становится предметом внимания и забот государства, что находит отражение в трактате сподвижника Петра I В.Н. Татищева «О пользе наук и училищ» (1733), в котором к числу «полезных наук» были отнесены также «инородные языки... дабы мы другим имеющим с нами торги и войны наше мнение объявить могли».

Начало светскому образованию было положено открытием по указу Петра I Школы математических и навигацких наук (1701). За ней последовала Артиллерийская школа (1701), Морская академия (1715), Петербургская медицинская школа (1717) и др. В них в первой половине XVIII в. изучались голландский и немецкий языки, а с начала 1730-х гг. – французский. Для их преподавания приглашались носители языка. По мере развития профессиональной школы создаются и общеобразовательные учебные заведения, отсутствие которых тормозило развитие национальной культуры и науки, становление новых административных учреждений.

В 1755 г. в Москве был открыт университет и при нем две гимназии – одна для детей дворян, другая – разночинцев. Учение здесь засчитывалось в военную службу; гимназист, став студентом, получал шпагу и с ней – дворянство. По окончании университета студент выходил с обер-офицерским чином.

В гимназии с трехлетним сроком обучения преподавались четыре предмета: русский и латинский языки, основы наук, иностранные

языки. Главное место среди гуманитарных предметов отводилось латыни, которая рассматривалась в качестве основы для изучения новых языков (немецкого, французского, английского).

До середины XVIII в. дворянам было предоставлено право определять своих детей в школы и гимназии по собственному выбору или обучать их до 20 лет дома, после чего им следовало выбрать род будущей деятельности. В домашнем образовании обычно давали навыки бытового немецкого или французского языка. Знание английского языка свидетельствовало о более высоком уровне начального образования.

Живые иностранные языки (немецкий в XVIII в., английский, французский в XIX в.) были языками общения в дворянской среде, педагогическая же общественность уделяла изучению иностранных языков большое внимание.

С середины XVIII в. в крупных городах стали организовываться частные пансионы, где преподавали преимущественно иностранцы, а к концу века были уже сотни мужских и женских пансионов, в учебных программах которых первое место отводилось изучению иностранных языков, а также манерам, танцам, пению, игре на музыкальных инструментах.

Екатерина II (1729–1796), российская императрица с 1762 г., проводила политику просвещенного абсолютизма. При ней была учреждена Российская академия наук (1783) и основана система народных училищ. В них изучались латинский язык и иностранный язык по выбору учащихся. Основными же образовательными учреждениями Российской империи становятся гимназии и университеты.

Гимназии являлись средними общеобразовательными учебными заведениями, готовившими для поступления в университет и к гражданской службе. В них принимались окончившие уездные училища, независимо от сословия и национальности. В учебном плане гимназии 16 часов в неделю отводилось на изучение латинского языка и по четыре часа на изучение живых языков (французского, немецкого, а с 1828 г. и английского). Иностранные языки изучались на протяжении четырех лет. В первом классе основное внимание уделялось чтению, письму, основам грамматики, во втором – переводу, в третьем – чтению оригинальных текстов и переводу, в четвертом – чтению стихотворных

текстов и элементам сочинения. Такая подготовка давала хорошее знание иностранных языков, для обучения которым использовались основы грамматико-переводного метода.

Роль и место иностранных языков в гимназиях обсуждались учрежденным Николаем I в 1828 г. Комитетом устройства учебных заведений. В записке, полученной Николаем I от А.С. Пушкина, между прочим говорилось: «К чему латинский и греческий? Позволительна ли роскошь там, где чувствителен недостаток необходимого?»

«Вероятно, – пишет историк русской культуры В.П. Милюков, – Николай I имел в виду это замечание Пушкина, когда против рекомендации Комитета ограничить изучение французского языка написал: “Я считаю, что греческий язык есть роскошь, тогда как французский – род необходимости, а поэтому на это согласиться не могу” (на введение греческого и исключение французского). Мнение императора окончательно решило дело» (Милюков, 1995. С. 296).

Реформа средней школы после многолетней подготовительной работы воплотилась в новом Уставе (1864), согласно которому были определены два вида мужских гимназий: классическая (с изучением наряду с западными одного или двух древних языков – латинского и греческого) и реальная (без древних языков, но с изучением современных языков и большим курсом естествознания и физики). Полноценным средним образованием считалось только даваемое классической гимназией, так как ее выпускники могли поступать в университеты и другие высшие учебные заведения, а окончившие реальную гимназию – только в высшие технические учебные заведения. По Уставу 1888 г. отказались от термина *реальная гимназия*, и этот тип общеобразовательного учебного заведения сохранился под названием *реальное училище*.

Курс гимназии продолжался 8 лет, реальных училищ – 6 лет; желающие могли проходить седьмой дополнительный класс, необходимый для поступления в высшие технические учебные заведения. Как в гимназиях, так и в училищах изучались французский и немецкий языки. Занятия носили практический характер. Выдающийся русский филолог Ф.И. Буслаев писал: «Тот и другой язык следует начинать усиленным обучением в разговоре. Во французском языке первое полугодие подготовительного класса

назначается только для разговора, а во втором – к разговору присоединяется обучение в чтении. Обучение немецкому языку, не представляющему такого разлада между выговором и начертанием, как французский, начинать в одно время и разговором, и чтением» (Буслаев, 1844). В XIX в. в классических гимназиях на изучение немецкого и французского языков отводилось до 40 часов в неделю, несколько меньше – в реальных училищах. Английский же язык изучался лишь в отдельных коммерческих училищах и в Морском корпусе.

Университеты в России состояли из четырех факультетов (историко-филологического, юридического, физико-математического, медицинского), а к обучению допускались молодые люди, имевшие аттестат зрелости, т.е. окончившие полный курс классической гимназии. Выпускники университетов получали обер-офицерский чин. В университетах лекции по ряду предметов читались на иностранных языках, что предполагало хорошее знание иностранных языков, изучавшихся в гимназическом курсе.

Можно утверждать, что в России на протяжении XVIII–XIX столетий знание иностранного языка (в первую очередь французского) считалось необходимым для образованного человека; уровень же иноязычной языковой культуры, особенно у представителей дворянства, был чрезвычайно высок. Что касается методики преподавания иностранных языков, то для нее были характерны приоритетное признание общеобразовательного значения иностранного языка, утверждение принципа сознательности в качестве одного из ведущих принципов обучения, сопоставительный подход к изучению языков, широкое использование перевода и работа над иноязычным текстом, который рассматривался в качестве основного средства овладения языком.

2. Послереволюционный период

История отечественной методики преподавания иностранных языков после 1917 г. еще не написана*, и в немногочисленных публикациях на эту тему выделяется разное количество этапов ее развития и дается различное толкование их содержания.

* Вышедшее в 2002 г. учебное пособие «История отечественной методики обучения иностранным языкам» является первым обобщающим трудом по названной проблеме (Миролюбов, 2002).

В то же время все авторы работ по истории методики едины в выборе критериев для выделения этапов: изменения в целях и содержании обучения в ответ на социальный заказ общества, развитие базисных для методики дисциплин (в первую очередь дидактики, психологии, лингвистики).

Можно говорить о шести этапах развития послереволюционной методики преподавания иностранных языков: *1-й этап* – 1917–1939 гг.; *2-й этап* – 1940–1959 гг.; *3-й этап* – 1960–1969 гг.; *4-й этап* – 1970–1979 гг.; *5-й этап* – 1980–1989 гг.; *6-й этап* – 1990–1999 гг.

Рассмотрим особенности развития методики на каждом из выделенных этапов.

Первый этап. Охватывает значительный период российской истории – от Октябрьской революции до конца 1930-х гг. Для этого времени, особенно в первые послереволюционные годы, была характерна борьба за сохранение иностранного языка как школьного общеобразовательного предмета, что нашло отражение в одном из первых документов советской власти «Основные принципы Единой трудовой школы» (1929). В этом документе были отвергнуты попытки сторонников получившей распространение теории «мнимой образовательной ценности иностранных языков» исключить иностранный язык из школьной системы образования либо заменить его искусственным языком – эсперанто.

Первая программа Единой трудовой школы (1929) утвердила иностранный язык в качестве полноправного учебного предмета. Иностранный язык изучался с 5 класса (8–12 часов в неделю). Цели преподавания иностранных языков в средней школе, согласно программе, состояли в том, чтобы научить читать и понимать иноязычный текст с помощью словаря. Общеобразовательная же цель обучения заключалась в ознакомлении учащихся с культурой и бытом носителей языка и, в значительной степени, с общественной и политической жизнью страны. Научное обоснование преподавания иностранных языков в 1920–30-е гг. содержалось в работах Л.В. Щербы «Об общеобразовательном значении иностранных языков» (1926), «Как надо изучать иностранные языки» (1929) и в первой отечественной методике-пособии К.А. Ганшиной «Методика преподавания иностранных языков» (1930). В этой книге обосновывалась возможность использования

на занятиях прямого метода, который противопоставлялся распространённому в дореволюционной гимназии грамматико-переводному методу обучения. Однако рекомендуемый для занятий прямой метод отличался от его западных образцов. К.А. Ганшина, ведущий методист в предвоенные годы, и ее последователи утверждали:

1) в центре обучения должен находиться иноязычный текст, чтению которого предшествует его устная проработка (вводится новая лексика в контексте предложения с использованием средств наглядности, т.е. беспереводным способом; грамматика изучается практически и усваивается путем наблюдения за ее употреблением в тексте; имитационный путь считается ведущим при усвоении языкового материала);

2) допускается сопоставление явлений изучаемого и родного языков для более глубокого проникновения в структуры иностранного языка.

Таким образом, можно говорить о создании в 1920–30-х гг. «русского варианта» прямого метода. В то же время устная речь рассматривалась лишь как средство обучения, а не одна из его целей.

Но уже в конце 30-х гг. прямой метод даже в столь компромиссном варианте уступает позиции грамматико-переводному. Работа над текстом становится центральным компонентом в изучении языка, усиливается тенденция опоры на родной язык и использования перевода как средства семантизации.

Цели обучения иностранному языку в программе 30-х гг. формулировались так:

1) читать и понимать общеполитический, литературный и научно-популярный текст;

2) вести разговор и выступать с краткими сообщениями на доступную учащимся тему, излагать свои мысли письменно в объеме приобретенных языковых знаний.

Методическая концепция этого времени отразилась в работе И.А. Грузинской (1933), много раз переиздававшейся. В ней впервые были намечены особенности преподавания языка в зависимости от возрастных особенностей детей (начальный этап – 10–11 лет, средний этап – 13–16 лет, старший этап – 17–18 лет). Были обоснованы два вида чтения (объяснительное и курсорное),

два вида упражнений (языковые, речевые), предназначенные для пассивного и активного овладения материалом, а также роль и содержание вводного курса по языку.

В это время создается новый тип учебников по иностранному языку – так называемые рабочие книги, ориентированные как на школьников, так и на учащихся рабфаков. Они строились по тематическому принципу и знакомили с различными сторонами жизни в стране изучаемого языка.

В 30-е гг. в связи с проводившейся кампанией «иностранные языки в массы» количество часов на их изучение в школе резко возросло (18–20 часов в неделю), все большее значение приобретает принцип сознательности в обучении. Сознательный подход к обучению проявлялся в разных направлениях: а) грамматические правила начинают использоваться уже на начальном этапе, тогда как раньше считалось, что на этом этапе учащиеся усваивают грамматику интуитивно, по образцам предложений; б) происходит отказ от обучения технике чтения и письма путем подражания – вводятся правила чтения и письма;

в) устный вводный курс заменяется орфографическим курсом, при котором осуществляется параллельное обучение устной речи и чтению. В работе учителей все большее значение придается сопоставлению изучаемого языка с родным.

Можно утверждать, что система обучения иностранному языку в 30-е годы была направлена преимущественно на усвоение языкового материала и на извлечение информации из иноязычных текстов в результате их чтения. В середине 30-х гг. появились первые стабильные учебники по иностранным языкам, отразившие методические идеи тех лет.

Второй этап. Это период предвоенных и первых послевоенных лет. Обучение иностранным языкам было направлено на реализацию принятого в 1947 г. постановления «Об улучшении изучения иностранных языков в средней школе». Согласно этому постановлению вводилось изучение иностранных языков в 3–4 классах, открылись школы с преподаванием ряда предметов на иностранных языках, было увеличено количество учебных заведений, готовящих учителей иностранного языка. В 1947 г. в 45% школ изучался английский язык, в 25 – немецкий, в 30% – французский и другие языки.

Согласно программе, в качестве ведущих целей обучения рассматривались общеобразовательная и воспитательная, что предусматривало обучение чтению и переводу иноязычного текста. Устной речи и письму отводилась вспомогательная роль. Занятия устной речью сводились к овладению умениями задавать вопросы и отвечать на них.

В качестве теоретических основ обучения иностранным языкам использовались основные положения вышедшей в 1947 г. книги Л.В. Щербы «Преподавание иностранных языков в средней школе: Общие вопросы методики». Книга явилась результатом многолетних методических исканий академика.

В качестве лингвистической основы методики Щерба использовал разработанную им теорию о трех аспектах языковых явлений. Согласно этой теории, в языке следует различать: а) речевую деятельность, т.е. процессы говорения и понимания; б) речевой материал, создаваемый и используемый в процессе общения («нерасчлененный языковой материал»); в) языковой материал, выделяемый из речевого в виде набора грамматических форм и правил построения языковых единиц («расчлененный языковой материал»). Основной задачей лингвиста при этом является обобщение фактов речи и выделение из них языковых единиц, т.е. создание словаря и грамматики изучаемого языка, в то время как задача методиста – представление фактов языка с целью овладения речевой деятельностью.

В качестве главного принципа обучения языку Щерба выдвигал принцип сознательности, а ведущим методом обучения, опирающимся на принцип сознательности, он считал грамматико-переводный метод. Свою точку зрения он аргументировал следующим образом: «Если владение языком обуславливается в конечном счете всегда и во всех случаях грамматическими и лексическими правилами данного языка, то почему же и не начинать всегда с их сознательного усвоения» (Щерба, 1974. С. 80). Из сказанного видно, что Л.В. Щерба был сторонником сознательного и сопоставительного изучения языков с использованием чтения и перевода. В то же время он признавал полезность беспереводных приемов при обучении устной речи в младших классах. Одной из важных методических идей, оказавших влияние на развитие методики, была его идея о возможности продуктивного

и рецептивного овладения языком. В первом случае предполагается формирование умений говорения, во втором – речь идет об овладении умениями читать и извлекать информацию из текста.

Для средней школы Щерба считал наиболее подходящим рецептивный путь овладения языком, что отражало методические установки тех лет на обучение чтению как важнейшую задачу в работе по иностранному языку. В последующие годы эта установка под влиянием прямых методов и ориентации методики на практическое овладение языком претерпела изменения и в настоящее время реализуется в форме взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности с выделением чтения как наиболее доступного вида деятельности, формируемого в рамках школьного курса языка.

Идея о продуктивном и рецептивном овладении языком находила подтверждение в тезисе о необходимости разграничивать активный и пассивный словари, активную и пассивную грамматики.

Не потеряли своего значения и мысли Щербы об общеобразовательном значении иностранных языков. Он рассматривал иностранный язык как общеобразовательный предмет в средней школе, изучение которого не только приобщает ученика к иноязычной культуре, но позволяет ученику лучше понять свой родной язык и культуру. Возглавив в 1943 г. Сектор методики иностранных языков при Академии педагогических наук СССР, Л.В. Щерба способствовал формированию научной школы, в становлении и развитии которой участвовали его ученики и последователи И.В. Рахманов, И.В. Карпов, А.А. Миролюбов, З.М. Цветкова, В.Д. Аракин, В.С. Цетлин и др.

В качестве негативных моментов, присущих методике 1950-х гг., следует считать фактический отказ от обучения устной речи и замену такого обучения «конструированием вопросов и ответов» (программа 1954 г.), а преувеличение роли родного языка в обучении приводило к теоретизации занятий и их недостаточной практической направленности.

Третий этап. Начало 1960-х гг. показало, что рецептивные цели обучения иностранным языкам, получившие распространение в предшествующие годы, пришли в противоречие с потребностями общества в практическом владении языком. Неудовле-

творенность результатами обучения в школе и в вузе вызвала серьезную критику положения дел с обучением иностранным языкам в обществе и многочисленные предложения по его улучшению. Публикации этих лет ориентировали преподавателей на практическое обучение языку. Большое влияние на развитие методической мысли этих лет оказали работы психологов Б.В. Беляева, Н.И. Жинкина, А.Н. Леонтьева. Широкое распространение получила психологическая теория поэтапного формирования ответственных действий (позднее переименованная ее создателем П.Я. Гальпериным в «теорию управления усвоением»), с позиции которой предпринимаются попытки дать обоснование соотношению на занятиях по языку знаний и речевых навыков и умений.

Предметом широкого обсуждения стали проблемы сознательности в обучении, учета родного языка и роли перевода в обучении. Выдвигается положение о преимуществах устного опережения, возможности обучения грамматике не на основе правил, а на основе моделей предложений. Проявляется интерес к прямым методам в их современных модификациях – аудиовизуальному и аудиолингвальному.

В 1961 г. выходит постановление «Об улучшении преподавания иностранных языков», в котором говорится о необходимости устранения недостатков в преподавании иностранных языков и коренного улучшения в их изучении. В качестве главной задачи обучения в программе 1960 г., а затем и 1967 г. выдвигается практическое овладение языком. При обучении же устной речи вместо требования научить отвечать на вопросы учителя (программа 1955 г.) впервые формулируется положение о необходимости развития монологической и диалогической речи. В названных программах выдвигаются две формы чтения – вслух и про себя, а перевод исключается в качестве обязательного компонента, сопровождающего обучение чтению. Впервые в программе 1967 г. говорится об устной основе обучения, предусматриваются устный вводный курс, широкое применение ТСО и средств наглядности.

Методическая концепция 60-х гг. получила обобщенное изложение в пособии (Общая методика обучения..., 1967), ставшем настольной книгой преподающих иностранные языки. В этой работе провозглашалась практическая направленность обучения; в

основу овладения языком включалось приобретение практически необходимых знаний и формирование на их основе речевых навыков и умений. Языковые знания вводились в виде правил и инструкций, а модель предложения, называемая также речевым образцом, рассматривалась в качестве единицы обучения. Устная речь приобретала приоритетное место, в связи с чем последовательность в обучении устанавливалась так: от устной речи к чтению и письму. Все виды речевой деятельности рекомендовалось формировать параллельно и взаимосвязанно при наличии устного опережения. Предусматривалось обучение беспереводному (синтетическому) чтению, перевод использовался лишь для толкования отдельных трудных для понимания частей текста. Главным и решающим фактором обучения, таким образом, провозглашалась практическая тренировка учащихся в иноязычной деятельности.

В качестве ведущего метода обучения рекомендовался сознательно-практический (сознательно-сопоставительный) метод, основы которого были разработаны и обоснованы психологом Б.В. Беляевым (1965). Свои взгляды на обучение языкам Беляев излагает с позиции психолога и следующим образом характеризует главные особенности сознательно-практического метода:

- 1) решающим фактором обучения признается иноязычно-речевая практика (беспереводная и продуктивная);
- 2) практической деятельности обязательно должно предшествовать сообщение учащимся необходимых языковых сведений.

В отличие от переводно-грамматического этот метод характеризуется переносом центра тяжести с языковых знаний на речевую деятельность и отказом от перевода как основного средства обучения. Отличие же сознательно-практического метода обучения от группы прямых методов заключалось в том, что сведения о структуре языка не только не исключались из системы обучения, но считались отправным моментом в работе.

Заметим, что не все положения метода и психологических взглядов Б.В. Беляева получили поддержку педагогической общественности. Так, его утверждение, что усилия преподавателя должны быть направлены на развитие у учащихся иноязычного мышления, вызывало сомнения ввиду общечеловеческого, универсального характера мышления, в то время как следует обучать

способам выражения мыслей, которые в разных языках, естественно, различны.

Среди других методов обучения в 60-е гг. внимание было привлечено к аудиовизуальному, аудиолингвальному, программированному методам. Интерес к последнему был вызван появлением на рынке различных образцов обучающих машин и тренажеров, предшественников компьютеров. К сожалению, в 60-е гг. в связи с усилением трудовой подготовки школьников и введением новых дисциплин число обязательных часов на изучение иностранного языка сократилось до 12 в неделю. Для желающих, однако, рекомендовалось организовывать факультативные занятия по языку.

Четвертый этап. Методическая концепция в 1970-е гг. формировалась под влиянием психологической теории деятельности и психолингвистики – молодой научной дисциплины, возникшей на стыке психологии и языкознания. В эти годы теоретическое обоснование получил новый аспект в преподавании неродного языка – лингвострановедческий (Верещагин, Костомаров, 1973). Развернутая характеристика была дана принципу коммуникативности, который стал рассматриваться в качестве ведущего, определяющего практический подход к обучению иностранному языку.

Методическая концепция 70-х гг. была обобщена в работе «Методика обучения иностранным языкам в средней школе» (1982), а ее психологическое обоснование с позиции теории деятельности было дано И.А. Зимней (1978) и рядом других авторов. Речевая деятельность провозглашалась главным объектом в обучении языку. Это означало переход от овладения языком как системой, что было характерно для предыдущих этапов обучения, к овладению речевой деятельностью в ее основных видах (слушание, говорение, чтение, письмо и письменная речь). Таким образом, можно говорить о наступлении речедеятельностного этапа в обучении иностранным языкам.

Речевая деятельность в трактовке И.А. Зимней и ее последователей характеризуется как активный, целенаправленный, опосредствованный языковой системой и обусловливаемый ситуацией общения процесс передачи и приема информации. Речевая деятельность как совокупность действий может входить в любую трудовую и познавательную деятельность человека. Однако она

может быть и самостоятельной деятельностью, а будучи таковой, является объектом овладения на занятиях по языку, реализуясь в таких ее видах, как слушание, говорение, чтение, письмо, перевод. Для методики 70-х гг. характерен перенос акцента в работе со средств языка в виде языковых единиц разного уровня и правил, как такими единицами пользоваться, на речевую деятельность, предметом которой является *мысль*, средством осуществления – *язык*, а способом выражения мыслей с помощью языка – *речь* (внешняя и внутренняя).

Методический аспект обучения речевой деятельности получил реализацию в разработке приемов обучения, направленных на овладение рецептивными и продуктивными видами речевой деятельности, в обосновании системы упражнений речевой направленности, в решении проблемы взаимосвязанного обучения разным видам речевой деятельности в зависимости от цели и этапа обучения.

Ориентация обучения на овладение речевой деятельностью была воплощена в новом поколении программ по иностранному языку. Согласно учебному плану, иностранный язык изучался с 4 по 10 класс. Акцент в обучении делался на практическое овладение языком в устной (аудирование, говорение) и письменной (чтение) формах. Письмо, как и в предыдущие годы, считалось вспомогательным средством овладения чтением и устной речью. На начальном этапе сохранялась устная основа обучения, на продвинутом – ведущим видом деятельности становилось чтение. Новым в программе являлось указание на параметры владения диалогической и монологической речью. Для монологической речи ведущими показателями считались правильность языкового оформления, логичность, соответствие высказывания ситуации общения, последовательность изложения мыслей. При обучении диалогической речи внимание обращалось на развернутость и количество реплик в ответ на предъявляемые стимулы. Были определены также параметры для двух видов чтения – ознакомительного и изучающего. Активный словарь для 4–7 классов был определен в

850 единиц, в старших классах формировался лишь потенциальный словарь, прирост же активного словаря не предполагался.

Создаются новые учебные комплексы (А.П. Старков и др., И.Н. Верещагина и др.), отразившие методическую концепцию тех лет. Из методов обучения приоритет отдавался сознательно-сопоставительному, подробное описание которого было дано в книге под редакцией И.В. Рахманова (Основные направления в методике..., 1972). В этой работе сознательно-практический метод обучения в изложении Б.В. Беляева получил неоправданную критическую оценку за якобы присущие этому методу преувеличение роли практики и недооценку роли знаний при обучении языку, а также за будто бы присущее взглядам Б.В. Беляева утверждение, что «речевая деятельность протекает без участия сознания на основе полученных знаний и интуиции – чувстве языка, приобретаемом в результате такой практики» (Основные направления... С. 263).

Обобщением опыта преподавания иностранных языков в 70-е гг. следует считать вышедшие в свет фундаментальные работы (Пассов, 1977; Бородулина и др., 1968; Бим, 1977).

Было опубликовано также большое количество работ, посвященных различным аспектам и сторонам обучения: психологии усвоения языка (Клычникова, 1973; Бенедиктов, 1974; Маркова, 1974; Зимняя, 1978); обучению лексике (Кондратьева, 1974); методам обучения (Основные направления..., 1972; Громова, 1977; Раушенбах, 1971); обучению устной речи (Лапидус, 1970); теории упражнений (Ильин, 1975); эксперименту в методике (Штульман, 1976); уроку иностранного языка (Якушкина, 1974); теории учебника (Бим, 1977) и др. Можно утверждать, что в 70-е гг. методисты добились значительных успехов в обосновании практического направления в обучении языку.

Пятый этап. Преподавание иностранных языков в 1980-е гг. было сосредоточено на реализации «Основных направлений реформы общеобразовательной и профессиональной школы» (1984) и «Основных направлений перестройки высшего и среднего специального образования в стране» (1987). В названных документах подчеркивались практическая направленность обучения иностранным языкам, важность использования на занятиях современных ТСО, особо подчеркивалась роль самостоятельной работы учащихся на занятиях и во внеаудиторное время.

80-е гг. – это период углубленного изучения и внедрения в практику обучения концептуальных положений из смежных с методикой дисциплин.

Я з ы к о з н а н и е. В недрах этой дисциплины получили развитие такие важные для методики направления, как коммуникативная лингвистика (или лингвистика общения), функциональная грамматика, лингвистика текста, лингвострановедческая теория слова, речевой этикет, получившие методическую интерпретацию и использование на занятиях по языку.

Д и д а к т и к а. В ходе развития этой дисциплины было сформулировано понятие *оптимизация учебно-воспитательного процесса* (Бабанский, 1982) и определены пути такой оптимизации применительно к обучению иностранным языкам (Бердичевский, 1989; Бим, 1988), предложена классификация современных методов обучения с акцентом на проблемное интенсивное обучение и самостоятельную работу учащихся. Исследования дидактов позволили сформулировать требования к профессии учителя иностранного языка (Профессиограмма учителя..., 1985), впервые дающие системное представление о модели личности и деятельности учителя.

П с и х о л о г и я. С позиции теории деятельности получил обоснование коммуникативно-деятельностный подход к обучению с переносом акцента в обучении с языка как системы на обучение речевому общению как деятельности (Зимняя, 1978; Бим, 1988). В этой связи углубленное развитие получили следующие положения теории речевой деятельности применительно к обучению языку: ее роль и место в обучении, виды и предметное содержание, механизмы функционирования, структурные и организационные предпосылки формирования навыков и умений, обучение отдельным видам речевой деятельности в их взаимодействии на разных этапах обучения. Получило определение *взаимосвязанное обучение* как обучение, направленное на одновременное формирование четырех основных видов речевой деятельности в рамках их определенного последовательно-временного соотношения на основе общего языкового материала и с помощью специальных упражнений (Взаимосвязанное обучение..., 1985).

Психоллингвистика. В рамках этой дисциплины имел место синтез теории речевой деятельности с новой психологической дисциплиной, сформировавшейся в середине 1970-х гг., — *психологией общения*. Исследования речевого общения, формой проявления которого является речевое поведение, позволило выделить его признаки (наличие партнеров по общению, мотив как побуждение к общению, ситуации общения), определить типы речевого общения (учебное, имитативно-подражательное, аутентичное), описать умения речевого общения и его функции на занятиях (информативная, побудительная, эмоционально-оценочная). В процессе изучения речевого общения получили методическое обоснование и описание сферы общения как комплекс ситуаций и тем общения, в рамках которых и организуется обучение языку. В.Л. Скалкин предложил классификацию и описание восьми сфер общения (Скалкин, 1981), которые используются в практике обучения и в наши дни. Так, на базовом уровне владения языком в средней школе речевые умения формируются в рамках бытовой, учебно-трудовой и социально-культурной сфер общения. С учетом существующих сфер общения в современной методике определяются темы и ситуации общения, грамматические средства их реализации, интенции.

Исследования речевого общения привели к обоснованию основного направления в методике преподавания иностранных языков в 80-е гг., получившего определение *коммуникативная методика обучения иноязычному общению*, и провозглашению *коммуникативного метода* как основного метода обучения речевому общению на иностранном языке (Пассов, 1989; Бим, 1988; Алхазишвили, 1988; Скалкин, 1981).

Интерес к коммуникативному методу обучения явился отражением социального заказа общества на практическое обучение языку в сжатые сроки и в то же время свидетельствовал о разочаровании преподающих язык как в грамматико-переводном методе, ориентирующем на овладение системой языка, так и в сознательно-практическом (сопоставительном) методе, не обеспечивающем в достаточной мере практический уровень владения языком в условиях дефицита учебных часов. В этой связи закономерен интерес к интенсивным методам, которые разрабатывались на основе суггестопедического метода Г. Лозанова. Наибо-

лее значительные достижения интенсивной методики в эти годы связаны с методом активизации, научные основы которого были предложены Г.А. Китайгородской и реализованы в ряде учебных курсов, прежде всего для изучающих французский язык (Китайгородская, 1982, 1986, 1992).

Можно утверждать, что в 80-е гг. получили обоснование и развитие различные направления методики, ориентирующие преподавателя на коммуникативное обучение речевому общению. Опыт работы этого времени был обобщен в ряде концептуальных публикаций (Теоретические основы методики..., 1981; Методика обучения иностранным языкам..., 1982; Основы методики преподавания..., 1986), а также в других работах, в том числе в методиках преподавания английского языка (Рогова, Верещагина, 1988), немецкого языка (Бим, 1988; Шатилов, 1986).

Шестой этап. Этот этап развития методики отражает ее современное состояние и те изменения, которые происходили в России в конце XX и начале XXI столетия. Можно утверждать, что за последние годы значительно повысился престиж иностранного языка как предмета изучения. Толчком к этому стало вхождение России в мировое сообщество, а расширение межкультурного пространства и необходимость его освоения невозможны без средства общения – языка. Потребность людей в знании иностранного языка резко возросла. Реакцией на это стало мгновенное наполнение рынка образовательных услуг специализированными учебными заведениями – появились новые языковые вузы, факультеты, курсы. В Москве это, например, Институт английского языка, Московская международная школа переводчиков, Лингвистическая школа общения, Институт иностранных языков и международных связей, учебный центр иностранных языков «Английская академия», Институт европейских языков и др. Одновременно повысился спрос на квалифицированных преподавателей. Создание средних учебных заведений разного типа (гимназии, лицеи, школы с углубленным изучением иностранных языков) способствовало совершенствованию методики преподавания и изданию новых учебных комплексов, рассчитанных на разные контингенты обучающихся.

Для методики нашего времени характерны следующие особенности.

1. Получили углубленное изучение проблемы речевого общения, и, как следствие этого, утверждено положение о том, что обучение общению должно быть организовано на основе совместной игровой, продуктивной, познавательной деятельности учащихся, их коллективной предметно-ориентированной деятельности. Это направление методических исследований развивается под значительным влиянием коммуникативной лингвистики и рассматривает в качестве главных свойств языка такие его качества, как *коммуникативность* (ибо назначение языка – быть орудием общения), *системность* (поскольку языковые средства взаимно организованы), *функциональность* (языковые средства используются в целях осуществления коммуникации и в процессе своего применения выражают определенное содержание). Исследование речевого общения стимулировало издание функциональных и коммуникативных грамматик, сопоставительное изучение языков.

При обосновании современной концепции обучения наиболее плодотворно используются следующие положения коммуникативной лингвистики:

1) в качестве единицы коммуникативности (и обучения) рассматриваются речевые акты (утверждение, просьба, вопрос и др.). Речевые акты, объединенные в единицы более высоких уровней, образуют *дискурс*. В практике преподавания иностранных языков опора на речевые акты разных уровней способствует оптимизации обучения и повышению его мотивации;

2) в качестве единицы отбора речевых актов выступает *речевая интенция* говорящего, определяющая его намерение выразить коммуникативно-значимый смысл с помощью речевых средств, т.е. осуществить речевой акт. Речевая интенция определяет поведение коммуникантов и отбор интенций (реплико- и текстообразующих) в целях обучения;

3) в качестве единицы обучения выступает *речевая модель*, реализующая содержание речевого акта;

4) в качестве единицы речемыслительного процесса используются *речевые операции*, для которых характерны автоматизм, бессознательность выполнения, устойчивость и способность к переносу. В этом смысле речевая операция соответствует речевому навыку;

5) в качестве конечной цели обучения и овладения языком как средством общения выступает *коммуникативная компетенция* как совокупность знаний, навыков, умений, обеспечивающих способность пользоваться языком в различных ситуациях общения.

Перечисленные положения нашли отражение в современных программах по обучению языкам и реализованы в учебных комплексах коммуникативной направленности.

2. Получило широкую разработку направление методических исследований, ориентирующее преподавателя на обучение межкультурному общению и отражающее интерес к фактам культуры, изучаемым в процессе занятий. Преподаватель стремится формировать у учащихся представление о языке как отражении социокультурной реальности, национальной и общечеловеческой. При этом имеют место две тенденции интерпретации фактов культуры в учебных целях, которые могут быть разведены и хронологически.

Согласно первой тенденции, преподаватель идет от фактов языка к фактам культуры, а согласно второй – от фактов культуры к языку. В первом случае рассматриваются особенности отражения в единицах языка фактов культуры его носителей. Культуроведческая информация при этом извлекается из самих языковых единиц.

Такой тип знакомства с фактами культуры разрабатывается в рамках *лингвострановедения*. Основными объектами рассмотрения при этом являются безэквивалентная лексика, фоновые знания, невербальные средства общения, фразеология – с точки зрения отражения в них культуры и национально-психологических особенностей людей, говорящих на изучаемом языке. Однако в 1990-е гг. произошло смещение научных интересов в сторону изучения на занятиях по практике языка прежде всего культуры и была предложена новая парадигма: культура – цель, язык – средство. Научный и методический поиски в рамках этого направления были связаны с публикациями И.И. Халеевой (1989), В.В. Воробьева (1997), В.В. Сафоновой (1996). Последняя обосновала социокультурный подход к обучению иностранным языкам (Сафонова, 1991).

Взаимодействие языка и культуры в рамках этого направления изучается также в новой области языкознания – *лингвокульту-*

турологии, которая стремится исследовать взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в процессе их функционирования. В число же объектов изучения на занятиях по языку включаются речевое поведение, речевой этикет, текст как единица культуры и даже взаимодействие языка и религии, т.е. все то, что составляет «языковую картину мира».

Лингвокультурологический подход к обучению языку получил практическую реализацию:

1) в рамках изучения и ознакомления учащихся с *культурой речевого общения* (Фаенова, 1991). Это направление в работе включает овладение стилистически правильной иноязычной речью, что является важным для работы преподавателя с точки зрения культурологического содержания обучения;

2) в рамках концепции коммуникативного иноязычного образования, разрабатываемого под руководством Е.И. Пассова (2000). Согласно этой концепции, овладение иностранным языком есть образовательный процесс, содержанием которого является культура страны изучаемого языка. Язык и культура на занятиях выступают в неразрывном единстве, в котором решающая роль принадлежит культуре. Иноязычная культура при этом усваивается в диалоге с родной в процессе речевого общения. Такой культурологический подход к овладению языком получил реализацию в ряде учебных курсов по иностранным языкам для средней и высшей школы.

3. Исследования в области коммуникативной компетенции, проводившиеся Советом Европы в 1960–80-е гг., завершились публикацией документа «Современные языки: изучение, преподавание, оценка. Общеввропейская компетенция владения иностранным языком» (Страсбург, 1996). В нем, помимо определения понятия *коммуникативная компетенция* и толкования входящих в ее состав компетенций, были описаны шесть уровней владения языком (выживания, допороговый, пороговый, пороговый продвинутый, высокий, профессиональный), каждый из которых определял минимум обязательных требований к целям и содержанию обучения языку.

Исследования уровней владения языком послужили стимулом для проведения серии реформ в системе образования, способствовали унификации требований, предъявляемых к учебным про-

граммам и курсам, и были положены в основу создаваемых Государственных стандартов по иностранным языкам. В «Учебных стандартах школ России» (1998) впервые были сформулированы требования к уровню владения иностранным языком на базовом (9 класс) уровне, впоследствии дополненные требованиями и к пороговому уровню для выпускников средней школы (Оценка качества подготовки..., 2000).

При характеристике уровней владения языком учащимися средней школы их разработчики исходили:

1) из необходимости достижения всеми учащимися минимально допустимого уровня владения языком в рамках каждого уровня;

2) из того, что уровень подготовки школьников в области чтения может быть выше по сравнению с другими видами речевой деятельности (это отражает существующее положение с преподаванием иностранных языков в школе);

3) из того, что пороговый уровень владения иностранными языками российских школьников должен быть близок к соответствующему уровню зарубежных учащихся;

4) из того, что внутри каждого уровня выделяются три подуровня – нижний, промежуточный, верхний.

Реально достижимым в базовом курсе языка считается средний уровень, т.е. уровень элементарной коммуникативной компетенции, а на пороговом уровне (выпускник средней школы) – продвинутый уровень (Бим, Миролубов, 1998; Бим, 2002).

4. Было обосновано содержание коммуникативной компетенции как цели обучения иностранному языку. Термин компетенция для обозначения способности к выполнению какой-либо деятельности и совокупности знаний, навыков, умений, формируемых в процессе обучения той или иной дисциплине, был введен в 1960-е гг. в научный обиход американским лингвистом Н. Хомским – основоположником теории порождающей (генеративной) грамматики.

Исследования в области психологии речи позволили определить один из видов компетенции, имеющей непосредственное отношение к обучению языку, – коммуникативной компетенции как способности организовать свою речевую деятельность в ее продуктивных и рецептивных видах адекватно ситуации обще-

ния. В 1980-е гг. коммуникативную компетенцию стали рассматривать как совокупность ряда компетенций (лингвистической, социокультурной, социолингвистической, дискурсивной, стратегической), детальное описание которых было сделано в документе Совета Европы «Общеввропейская компетенция владения иностранным языком» (Страсбург, 1996). В этом документе в научный обиход было введено также понятие *общая компетенция*, которое отражает не только уровень владения языком, но и индивидуальные характеристики человека, его черты характера, взгляды (например представление о себе и других людях), отражающиеся на поведении индивида в процессе общения. Этот тип компетенции не является неизменным, так как входящие в него личностные характеристики могут со временем меняться.

Таким образом, в современной методике утвердилась тенденция к описанию как самой коммуникативной компетенции, так и входящих в ее состав других компетенций применительно к разным уровням владения языком и разным сферам общения. В российской методике наиболее последовательно исследуются разные виды коммуникативной компетенции владения языком в условиях школьного курса языка применительно к допороговому (базовому) и пороговому уровням – в сфере повседневного общения, а в условиях вузовского обучения – в сфере профессионального общения.

5. Интенсивно велась работа над проблемой контроля уровня владения языком. Этому уделялось повышенное внимание в литературе 1990-х гг. Наряду с традиционными видами контроля владения языком (диктанты, изложения, сочинения, выступление на предложенную тему и др.) в 90-е гг. начинает широко применяться тестовый контроль, что означает переход на новые и более совершенные формы проверки владения языком.

Появились новая отрасль педагогики – тестология, новая профессия – тестолог; создаются центры иностранных языков, принимающие тестовые экзамены и выдающие соответствующие сертификаты. В Европе это, например, Европейская ассоциация языкового тестирования (ALTE), экзаменационный синдикат Кембриджского университета (UCLES), где ежегодно тестируются по английскому языку свыше 100 тыс. кандидатов. В России при Министерстве образования создан Государственный центр тестирования.

Вопрос о преимуществах и недостатках традиционного и тестового контроля остается дискуссионным. Сторонники тестирования видят недостатки традиционного контроля в отсутствии достаточной объективности и невозможности сравнения уровня знаний и умений учащихся одной группы с уровнем учащихся других групп. В то же время сторонники традиционных форм контроля видят недостатки тестирования в его малой эффективности при определении уровня коммуникативной компетенции в сравнении с языковой, отмечают отсутствие достаточного количества тестов по различным аспектам языка и видам речевой деятельности, а также слабую подготовку преподавателей к проведению процедуры тестирования и обработки его результатов.

В этой ситуации можно утверждать, что внедрение тестирования в практику обучения языку не должно исключать и другие формы контроля, особенно для оценки творческого потенциала и уровня коммуникативной компетенции. К достижениям тестирования как способа определения уровня владения языком на современном этапе развития методики можно отнести следующие его положения:

1) определение лингводидактического теста как комплекса заданий, с помощью которых устанавливается уровень компетенции испытуемого, а его результаты поддаются оценке по заранее установленным критериям;

2) использование в практике обучения языку двух видов тестов, позволяющих разделить испытуемых на группы в зависимости от количества набранных баллов (нормативно-ориентированные тесты) и используемых для установления достигнутого испытуемыми уровня владения языком в сравнении с планируемым результатом (критериально-ориентированные тесты);

3) обоснование показателей качества теста, к которым относятся валидность, надежность, экономичность, доступность тестового материала;

4) создание системы тестовых заданий, в том числе выбор правильного ответа из предложенных вариантов, перекрестный выбор, выбор из двух возможностей, тест восстановления («клоуз-тест») и др.;

5) разработка способов оценки качества выполнения теста (с помощью ключей, контрольных матриц, шкалы измерений, интервью и др.);

б) определение объектов тестирования (средства общения, речевая деятельность), а так как именно коммуникативные умения являются главным показателем обученности по иностранному языку, то обоснован тезис о том, что основным объектом контроля должны являться речевые умения, а владение языковым материалом представляет собой объект текущего контроля;

7) разработка критериев оценки уровня владения языком, допускающих количественное и качественное измерения;

8) предложение надежных и доступных инструкций по проведению тестов;

9) предложение методик проведения тестов как с помощью специальных технических устройств (в том числе компьютеров), так и путем использования печатных материалов.

6. Получило интенсивное развитие исследование проблемы стратегии овладения и владения языком в рамках когнитивной психологии в связи с изучением способов приобретения и сохранения информации в процессе изучения языка. Это направление исследований впервые было обосновано (Ейгер, Рапопорт, 1991) как новое направление в методике – исследование стратегий овладения языком. В настоящее время описаны более ста стратегий, непосредственно влияющих на овладение языком и способствующих такому овладению (Акишина, Каган, 1997; Залевская, 1999; Мангус, 1999), и предложены приемы их использования на занятиях по языку. Это направление исследований следует считать одним из перспективных в развитии современной методики.

7. Стремление обучить языку в сжатые сроки способствовало интенсификации исследований в области интенсивных методов обучения. Наряду с получившим широкое распространение методом активизации (Китайгородская) и эмоционально-смысловым методом (Шехтер) в результате широкой рекламной кампании внимание педагогической общественности привлекли «Экспресс-метод» (И. Давыдова) и «Интелл-метод» (или метод 25-го кадра), разработанный в АН СССР (1987).

Можно утверждать, что в современной методике наметились два основных пути интенсификации процесса обучения: один – за счет максимального использования технологий обучения (в первую очередь аудио- и видеозаписей и компьютерных программ), другой – за счет активизации психологических резервов

личности каждого обучаемого, на чем базируются концепции метода активизации, суггестопедия, гипнопедия и др. Можно утверждать, что развитие интенсивных методов, предусматривающих органическое включение в систему обучения технических средств, явится наиболее перспективным направлением совершенствования методики на ближайшие годы в направлении интенсификации учебного процесса.

Среди требующих своего решения проблем интенсивного обучения можно назвать следующие.

Первая группа проблем связана с разработкой содержания интенсивного обучения на основе современных исследований в области лингвистики, педагогики, психологии. Выдвигая в качестве исходного положения интенсивного обучения ориентацию на обучение общению через общение, отметим недостаточную разработанность таких вопросов, как разграничение самих сфер общения, базовой лексики и речевых образцов для каждой сферы, а также приемов их введения и закрепления.

Вторая группа проблем касается более широкого внедрения современных технических средств обучения и аудиовизуальных пособий в систему интенсивного обучения.

Третья группа проблем связана со сферой применения интенсивных методов. Большинство интенсивных курсов рассчитаны на начальный этап обучения и преимущественно сферу повседневного общения. Необходимы учебные пособия для разных контингентов обучаемых, построенных на специально отобранном и организованном для конкретных целей учебном материале.

8. Получили развитие современные технологии обучения. Это связано с широким внедрением в учебный процесс аудио- и видеозаписей, компьютеров, дистанционного обучения.

Результаты развития методики на пороге XXI столетия были обобщены в ряде курсов: в общей методике обучения иностранным языкам в средней школе (Рогова и др., 1991; Гальскова, 2000), в частных методиках, ориентированных на преподавание английского (Рогова, Верещагина, 1998), французского (Миньяр-Белоручев, 1990), немецкого (Шатилов, 1986) языков. К достижениям отечественной методики следует также отнести разработку «Учебных стандартов школ России» (1998) и тестовых за-

даний для проверки уровня владения языком на разных этапах обучения (в первую очередь допорогового и порогового).

В связи с интеграцией образовательных систем в разных странах мира и вхождением России в европейское образовательное пространство важным для современного этапа развития отечественной методики представляется ее активное участие в программе «Европейский языковой портфель», разработанной Советом по культурному сотрудничеству на основе «Общеввропейской компетенции» (Страсбург, 1996). Эта программа предусматривает создание документа (он получил название «Европейский языковой портфель»), который позволит каждому его обладателю фиксировать свои достижения и опыт в овладении языком, полученную квалификацию. Этот документ может быть использован при поступлении его владельца в учебные заведения или на работу и служить показателем его уровня языковой подготовки.

Резюме

История преподавания иностранных языков в России насчитывает почти 1000 лет, а ее зарождение относится ко временам Киевской Руси (XI–XII вв.).

Развитие методики после Октябрьской революции 1917 г. прошло несколько этапов, каждый из которых являлся определенной вехой в жизни Российского государства и учитывал изменения, происходившие в самой методике как научной и учебной дисциплине. Каждый этап характеризуется изменениями в структуре и содержании курса иностранного языка в средней и высшей школах, в средствах обеспечения учебного процесса, приемах и методах преподавания языка.

Перспективы развития методики связаны с использованием современных технологий и повышением в этой связи роли самостоятельной работы учащихся. Вхождение России в мировое общество способствовало усилению потребности в знании иностранных языков, ориентировало современную методику на обучение общению и межкультурной коммуникации. Высокий результат в обучении иностранным языкам достигается качеством преподавания, использованием современных методов и средств обучения.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Когда началось изучение иностранных языков в России?
2. Какие этапы в развитии методики преподавания иностранных языков можно назвать? Что является основанием для выделения отдельных этапов?
3. Охарактеризуйте роль и значение работы Л.В. Щербы «Преподавание иностранных языков в средней школе» (1947) для развития отечественной методики.
4. Какие методические проблемы стали предметом широкого обсуждения в послевоенные годы?
5. Какое влияние психологическая теория деятельности оказала на развитие методики 1970-х гг.? Почему этот этап обучения иностранным языкам получил название *деятельностного этапа*?
6. Почему методическая концепция 1980-х гг. была ориентирована на обучение речевому общению? Какие методы обучения наиболее эффективно реализовали эту концепцию?
7. Охарактеризуйте состояние методики преподавания иностранных языков на современном этапе ее развития. Каковы, на ваш взгляд, достижения методики и проблемы, требующие своего решения?
8. Какова цель разработки «Европейского языкового портфеля» (1997)? Как вы относитесь к участию России в этом проекте? При подготовке ответа используйте следующую характеристику «Европейского языкового портфеля» в изложении его создателей (под руководством Дж. Трима).

«Европейский языковой портфель призван оказывать поддержку при изучении языка на протяжении всей жизни:

 - он является собственностью владельца;
 - предоставляет четкие сведения об изучении языков;
 - показывает уровень владения языками в легко распознаваемой форме.

Портфель помогает обучающемуся:

 - показать свои достижения;
 - спланировать свое образование в будущем;
 - более полно участвовать в процессе изучения языков.

Портфель помогает преподавателям и(или) учебным заведениям:

 - получить полную информацию о потребностях обучающегося в задачах обучения;
 - обсудить с обучающимся цели изучения языка и повысить его заинтересованность;
 - составлять план обучения.

Портфель помогает работодателю:

 - сопоставить перечень умений и возможностей с должностными обязанностями;
 - планировать развитие речевых умений у персонала;
 - составлять отчеты и подтверждать опыт работы» (*Европейский языковой портфель. Страсбург, 1997*).

Л и т е р а т у р а

В списке приводятся все упомянутые в пособии работы, а также некоторые другие источники, расширяющие методический кругозор читателя.

Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов. (Теория и практика преподавания иностранных языков). СПб., 1999.

Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить. Что надо знать о преподавании русского языка. М., 1997, 2000.

Алхазивили А.А. Основы овладения устной иностранной речью. М., 1988.

Аннушкин В.И. Риторика: Учеб. пособие. Пермь, 1994.

Аракин В.Д. Сравнительная типология английского языка. М., 1979.

Аракин В.Д. Практический курс английского языка: 1–5 курсы: Учебник: В 5 кн. 5-е изд., перераб. М., 2003.

Арнольд И.В. Основы научных исследований в лингвистике. М., 1991.

Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам. М., 1969.

Арутюнов А.Р., Костина И.С. Коммуникативная методика русского языка как иностранного и иностранных языков: Конспект лекций. М., 1992.

Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. М., 1982.

Бабинская П.К. и др. Практический курс методики преподавания иностранных языков. Минск, 2003.

Бальхина Т.М. Структура и содержание российского филологического образования. Методологические проблемы обучения русскому языку. М., 2000.

Банкевич Л.В. Тестирование лексики иностранного языка. М., 1981.

Баранникова А.В. О введении иностранного языка во II классах начальной школы в условиях эксперимента по обновлению структуры и содержания общего образования в 2002/2003 учебном году // Иностранные языки в школе. 2002. № 2.

Бахтиярова Х.Ш., Щукин А.Н. История методики преподавания русского языка как иностранного. Киев, 1988.

Беляев Б.В. Психологические основы усвоения лексики иностранного языка. М., 1964.

Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М., 1965.

Бенедиктов Б.А. Психология овладения иностранным языком. Минск, 1974.

Бердичевский А.Л. Оптимизация системы обучения иностранному языку в педагогическом вузе. М., 1989.

Берман И.М. Методика обучения английскому языку в неязыковых вузах. М., 1970.

Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблема школьных учебников. М., 1977.

Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. М., 1988.

Бим И.Л., Миролубов А.А. К проблеме уровня обученности иностранным языкам выпускников полной средней школы // Иностранные языки в школе. 1998. № 4.

Бим И.Л. Личностно ориентированный подход – основная стратегия обновления школы // *Иностранные языки в школе.* 2002. № 2.

Бим И.Л. Основные направления организации обучения иностранным языкам на старшей ступени полной средней школы // *Иностранные языки в школе.* 2002. № 5.

Бовтенко М.А. Компьютерная лингводидактика. Учебное пособие. М., 2005.

Богатырева М.А. К проблеме выделения уровней профессионального владения иностранным языком (по материалам Совета Европы) // *Иностранные языки в школе.* 1997. № 2.

Бонк Н.А. Английский язык шаг за шагом: В 2 ч. М., 1999.

Бородулина М.К., Минина Н.М. Основы преподавания иностранных языков в языковом вузе. М., 1968.

Брагина А.А. Лексика языка и культура страны. Изучение лексики в лингвострановедческом аспекте. М., 1986.

Брунер Дж. Психология познания. М., 1977.

Булкин А.П. Изучение иностранных языков в России (социокультурный аспект) // *Иностранные языки в школе.* 1998. № 3, 4.

Бурденюк Г.И. и др. Методические указания к подготовке и проведению занятий по методике ритмопедии. Кишинев, 1981.

Буслаев Ф.И. О преподавании отечественного языка. М., 1844 (переизд. 1941).

Вайсбурд М.Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке: Учеб. пособие. М., 2001.

Введение в коммуникативную методику обучения английскому языку: Пособие для учителей России. Oxford University Press, 1997.

Верещагин Е.М. Психологические и методические характеристики двуязычия (билингвизма). М., 1969.

Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвистическая теория слова. М., 1990.

Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М., 1973. (4-е изд., перераб. и доп. М., 1990.)

Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности / В.П. Григорьева, И.А. Зимняя и др. М., 1985.

Вильямс С., Маклин К. Компьютер в школе / Пер. с англ. М., 1988.

Витлин Ж.Л. Эволюция методов обучения иностранным языкам в XX веке // *Иностранные языки в школе.* 2001. № 2.

Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В. Петровского. М., 1979.

Вопросы контроля обученности учащихся иностранному языку: Методич. пособие / Р.С. Алпатов и др. Обнинск, 1999.

Воробьев В.В. Лингвокультурология (теория и методы). М., 1997.

Вохмина Л.Л. Хочешь говорить – говори. 300 упражнений по обучению устной речи. М., 1993.

Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1991.

Вятюннев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного. М., 1984.

- Гак В.К. Русский язык в сопоставлении с французским. 2-е изд., перераб. М., 1988.
- Гальперин И.Р. Очерки по стилистике английского языка. М., 1958.
- Гальперин П.Я. Введение в психологию. М., 1976.
- Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. М., 2000.
- Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М., 2004.
- Гальскова Н.Д., Никитенко З.Н. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа. Методическое пособие. М., 2004.
- Ганшина К.А. Методика преподавания иностранных языков. М., 1930.
- Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миралюбов А.А. и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М., 1982.
- Гойхман О.Я., Надеина Г.Н. Речевая коммуникация: Учебник. М., 2000.
- Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолингвистики. М., 1998.
- Горячев А.Ю. Тесты общего владения английским языком. М., 1999.
- Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Лингвистика и межкультурная коммуникация. Квалификация: лингвист, преподаватель. М., 2000.
- Громова О.А. Аудиовизуальный метод и практика его применения. М., 1977.
- Грузинская И.А. Методика английского языка в средней школе. М., 1933.
- Давыдова М.А. Деятельностная методика обучения иностранным языкам. М., 1980.
- Деркач А.А., Щербак С.Ф. Практическая эвристика. Искусство овладения иностранным языком. М., 1991.
- Дистанционное обучение: Учеб. пособие / Под ред. Е.С. Полат. М., 1998.
- Добровольская В.В. Функции преподавателя и стадии процесса обучения // Русский язык за рубежом. 1986. № 4.
- Домашнев А.И. Современный немецкий язык в его национальных вариантах. Л., 1983.
- Дьяченко В.К. Организационная структура учебного процесса и его развитие. М., 1989.
- Европейский языковой портфель: Предложения по разработке / И. Крист, Дж. Трим и др. Страсбург, 1997.
- Европейский языковой портфель для России. М.; СПб., 2001.
- Эйгер Г., Рапопорт И. Язык и личность. Харьков, 1991.
- Елизаров Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб., 2005.
- Елисеева Т.Ю. Структура профессиональной деятельности преподавателя. Л., 1988.
- Ермолович Д.И. Основы профессионального перевода. М., 1996.
- Жинкин Н.И. Язык. Речь. Творчество. М., 1998.
- Жирмунский В.М. История немецкого языка. М., 1965.
- Залевская А.А. Вопросы теории овладения вторым языком в психолингвистическом аспекте. Тверь, 1996.
- Залевская А.А. Введение в психолингвистику. М., 1999.

- Зарубина Н.Д.* Текст: лингвистические и методические аспекты. М., 1981.
- Зимняя И.А.* Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М., 1978.
- Зимняя И.А.* Психология обучения иностранным языкам в школе. М., 1991.
- Зимняя И.А.* Педагогическая психология. 2-е изд., доп. М., 1999.
- Зотов Ю.Б.* Организация современного урока. М., 1984.
- Ильин М.С.* Основы теории упражнений по иностранному языку. М., 1975.
- Иностранные языки. Начальная школа: Программно-методич. материалы. 3-е изд. М., 2000.
- Кабинет иностранного языка / Под ред. Е.С. Полат. М., 2003.
- Каменская О.Л.* Текст и коммуникация. М., 1990.
- Капитонова Т.И., Щукин А.Н.* Современные методы обучения русскому языку как иностранному. 2-е изд., перераб. и доп. М., 1987.
- Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность. М., 1987.
- Карпов Г.В., Романин В.А.* Технические средства обучения. М., 1979.
- Касевич В.Б.* Элементы общей лингвистики. М., 1977.
- Каспарова М.Г.* Психология обучения письму: Учеб. пособие. М., 1977.
- Кацнельсон С.Д.* Психология языка и речевое мышление. М., 1972.
- Китайгородская Г.А.* Французский язык: интенсивный курс обучения. М., 1982.
- Китайгородская Г.А.* Методика интенсивного обучения иностранным языкам. 2-е изд. М., 1986.
- Китайгородская Г.А.* Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика. М., 1992.
- Китайгородская Г.А.* и др. Мосты доверия: интенсивный курс русского языка. М., 1993.
- Кларин И.В.* Педагогическая технология в учебном процессе. М., 1989.
- Клементьева Т.* и др. Happy English (5–6 кл.). М., 1988, 1992.
- Клычникова З.И.* Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. М., 1973.
- Коккота В.А.* Лингводидактическое тестирование. М., 1989.
- Колкер Я.М., Устинова Е.С., Еналиева Т.М.* Практическая методика обучения иностранному языку: Учеб. пособие. М., 2001.
- Колкер Я.М., Устинова Е.С.* Обучение восприятию на слух английской речи. Практикум. М., 2002.
- Кошанский Г.В.* Коммуникативная функция и структура языка. М., 1984.
- Кондратьева В.А.* Оптимизация усвоения лексики иностранного языка. М., 1974.
- Контроль в обучении иностранным языкам в средней школе: Сб. статей. М., 1986.
- Контроль речевых умений в обучении иностранным языкам / Под ред. В.С. Цетлин. М., 1970.
- Концепция образования по иностранным языкам в 12-летней школе // Иностранные языки в школе. 2000. № 4.

- Коньшева А.В.* Современные методы обучения английскому языку. Минск, 2003.
- Коньшева А.В.* Контроль результатов обучения иностранному языку. СПб., 2004.
- Коряковцева Н.Ф.* Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: Пособие для учителей. М., 2002.
- Костера П.* Обучение иностранному языку в языковой лаборатории / Пер. с финского. М., 1986.
- Крутецкий В.А.* Психология обучения и воспитания школьников. М., 1976.
- Крутецкий В.А., Баласова Е.Г.* Педагогические способности, их структура, диагностика, условия формирования и развития. М., 1991.
- Крюкова О.П.* Самостоятельное изучение иностранного языка в компьютерном классе (на примере английского языка). М., 1998.
- Кубрякова Е.С.* и др. Краткий словарь когнитивных терминов. М., 1996.
- Кузнецова И.Н.* Практический курс сопоставительных грамматик русского и французского языков. М., 1997.
- Кузовлев В.П.* и др. Счастливый английский: Учебник: В 4 ч. М., 1997.
- Кулибина Н.В.* Художественный текст в лингводидактическом осмыслении. М., 2000.
- Липидус Б.А.* Интенсификация процесса обучения иноязычной устной речи (пути и приемы). М., 1970.
- Липидус Б.А.* Обучение второму иностранному языку как специальностью. М., 1980.
- Липидус Б.А.* Проблемы содержания обучения в языковом вузе. М., 1986.
- Леонтьев А.А.* Педагогическое общение. М.; Нальчик, 1996.
- Леонтьев А.А.* Психология общения. 2-е изд., испр и доп. М., 1997.
- Леонтьев А.А.* Основы психолингвистики для вузов. М., 1999.
- Леонтьев А.А.* Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. М.; Воронеж, 2001.
- Леонтьев А.Н.* Лекции по общей психологии. М., 2000.
- Логина Л.И.* Как помочь ребенку заговорить по-английски. М., 2003.
- Любарская А.А.* Методика преподавания французского языка. 3-е изд. М., 1939.
- Ляховицкий М.В.* Методика преподавания иностранных языков. М., 1981.
- Ляховицкий М.В., Кошман И.М.* Технические средства в обучении иностранным языкам. М., 1981.
- Мамонтов А.С.* Язык и культура: сопоставительный аспект изучения. М., 2000.
- Мангус И.* Как учить иностранный язык, или Советы по изучению иностранного языка. М., 1999.
- Маркова А.К.* Психология усвоения языка как средства общения. М., 1974.
- Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Н.И. Гез, М.В. Ляховицкий, С.К. Фоломкина, А.А. Миролюбов, С.Ф. Шатилов. М., 1982.

Методика преподавания иностранных языков за рубежом: Сб. статей / Сост. М.М. Васильева, Е.В. Синявская. М., 1967.

Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим / В.Н. Вагнер. М., 2001.

Мильруд Р.П. О проблеме центрированного на ученике подходе к обучению иностранным языкам в России // Иностранные языки в школе. 1997. № 6.

Милюков В.П. Очерки по истории русской культуры. М., 1995. Т. 2.

Миньяр-Белоручев Р.К. Методика обучения французскому языку. М., 1990.

Миньяр-Белоручев Р.К. Методический словарь: Толковый словарь терминов методики обучения языкам. М., 1996.

Миньяр-Белоручев Р.К. Теория и методы перевода. М., 1996.

Миньяр-Белоручев Р.К. Место перевода в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 1997. № 4.

Миролюбов А.А. Сознательно-сопоставительный метод обучения иностранным языкам. М., 1998.

Миролюбов А.А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. М., 2002.

Миролюбов А.А. Грамматико-переводной метод // Иностранные языки в школе. 2002. № 4; *Натуральный метод* // Иностранные языки в школе. 2002. № 5; *Прямой метод* // Иностранные языки в школе. 2002. № 6; *Метод Пальмера* // Иностранные языки в школе. 2003. № 1; *Майкл Уэст и его методика*

обучения чтению // Иностранные языки в школе. 2003. № 2.

Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. М., 1994.

Московкин Л.В. Методологические аспекты лингводидактики и методики обучения языку. СПб., 2002.

Мусницкая Е.В. 100 вопросов к себе и ученику. М., 1996.

Назарова Т.С., Полат Е.С. Средства обучения. Технология создания и использования: Учеб. пособие. М., 1998.

Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справоч. пособие / Е.А. Маслыко и др. 2-е изд., перераб. и доп. Минск, 1996.

Негневицкая Е.И. и др. Английский язык. М., 1992.

Немов Р.С. Практическая психология: Учеб. пособие. М., 1998.

Новые государственные стандарты по иностранному языку. 2—11 классы. М., 2004.

Носенко Э.Л. ЭВМ в обучении иностранным языкам. М., 1988.

Обучение иностранному языку как специальности / М.К. Бородулина и др. М., 1975.

Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / Сост. А.А. Леонтьев. М., 1991.

Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе / Под ред. А.А. Миролюбова, И.В. Рахманова, В.С. Цетлин. М., 1967.

Общеввропейская компетенция владения иностранным языком: Проект. Страсбург, 1996.

Основы методики преподавания иностранных языков / Под ред. В.А. Бухбиндера, В. Штраус. Киев, 1986.

Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX–XX вв. / Под ред. И.В. Рахманова. М., 1972.

Оценка качества подготовки выпускников основной школы по иностранному языку / А.А. Миролубов, И.Л. Бим и др. М., 2000.

Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках / Под ред. И.М. Бермана, В.А. Бухбиндера. Киев, 1980.

Павловская И.Ю., Башмакова Н.И. Основы методологии обучения иностранным языкам. Тестология. Курс лекций. СПб., 2002.

Пальмер Г. Устный метод обучения иностранным языкам / Пер. с англ. М., 1961.

Пассов Е.И. Коммуникативные упражнения. М., 1967.

Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. М., 1977.

Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе. 2-е изд., дораб. М., 1988.

Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М., 1989.

Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд., испр. М., 1991.

Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: концепция развития индивидуальности в диалоге культур. Липецк, 2000.

Пассов Е.И. Методология методики: Теория и опыт применения: Избранное. Липецк, 2002.

Петрусинский В.В. Суггестокрибернетический интегральный метод ускоренного обучения // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. М., 1977.

Платонов И.Б. Телевидение в процессе обучения иностранным языкам. М., 1980.

Плесневич А.С. Теоретические основы ускоренного курса обучения английскому языку по методике «погружения» // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. М., 1977.

Полат Е.С. Методика использования средств обучения иностранному языку в языковой лаборатории профтехучилища. М., 1988.

Полат Е.С. Новые педагогические технологии. М., 1997.

Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2000. № 1.

Практикум по методике преподавания иностранных языков / Под ред. К.И. Саломатова, С.Ф. Шатилова. М., 1985.

Профессиограмма учителя иностранного языка: Рекомендации / С.Ф. Шатилов и др. М., 1985.

Прохоров Ю.Е. Лингвострановедение. Культуроведение. Страноведение. Теория и практика обучения русскому языку как иностранному. М., 1995.

Психологические основы обучения неродному языку. Хрестоматия / Сост. А.А. Леонтьев. М.; Воронеж, 2004.

Ранпорт И.А., Сельг Р., Соттер И. Тесты в обучении иностранным языкам в средней школе: Пособие для учителя. Таллин, 1987.

- Раушенбах В.Э.* Краткий обзор основных методов преподавания иностранных языков с I по XX век. М., 1971.
- Рахманов И.В.* Обучение устной речи на иностранном языке. М., 1980.
- Резвцова В.Д.* Практикум по сравнительной типологии английского–русского языков. М., 1989.
- Рогова Г.В., Верещагина И.Н.* Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях. М., 1988. (2-е изд. М., 1998.)
- Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е.* Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М., 1991.
- Розенберг Р.С., Самошин А.И.* Релаксопедия и интенсивное обучение иностранному языку // Интенсивные методы обучения иностранным языкам. М., 1973.
- Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии. М., 1999.
- Самостоятельная познавательная деятельность студента: Методич. пособие. М., 2002.
- Сафонова В.В.* Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. М., 1991.
- Сафонова В.В.* Изучение языков межкультурного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж, 1996.
- Сепир Э.* Избранные труды по языкознанию и культурологии. М., 1993.
- Сердюков П.И.* Основы интенсивного курса обучения иностранным языкам: Методич. пособие. Киев, 1984.
- Скалкин В.Л.* Основы обучения устной иноязычной речи. М., 1981.
- Скалкин В.Л.* Коммуникативные упражнения на английском языке. М., 1983.
- Слепович В.С.* Настольная книга переводчика с русского языка на английский. Минск, 2005.
- Смирницкий А.И.* Очерки по сопоставительной грамматике русского и английского языков. М., 1975.
- Смирнов С.Д.* Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М., 1995.
- Современные языки: изучение, преподавание, оценка. Общеввропейская компетенция владения иностранным языком. Страсбург, 1996. Рус. пер. М., 2003.
- Соловова Е.Н.* Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций. М., 2002.
- Соловова Е.Н.* Практикум к базовому курсу методики обучения иностранным языкам. М., 2004.
- Сосюр Ф.* Труды по языкознанию. М., 1977.
- Старков А.П.* Обучение английскому языку в средней школе. М., 1978.
- Старков А.П.* и др. English (5–8 кл.). СПб., 1998.
- Степанов Ю.С.* Константы: Словарь русской культуры. Опыт исследования. М., 1997.
- Стронин М.Ф.* Обучающие игры на уроке английского языка. М., 1984.
- Сурыгин А.И.* Основы теории обучения на неродном для учащихся языке. СПб., 2000.

- Талызина Н.Ф.* Педагогическая психология. 3-е изд. М., 1999.
- Тамбовкина Т.Ю.* Тандем-метод – один из путей реализации личностно ориентированного подхода в языковом образовании // *Иностранные языки в школе.* 2003. № 5.
- Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе / Под ред. А.Д. Климентенко, А.А. Миролюбова. М., 1981.
- Теория и практика применения технических средств в обучении иностранным языкам / Под ред. М.В. Ляховицкого. Киев, 1979.
- Тер-Минасова С.Г.* Сопоставительная лингвистика и проблемы преподавания иностранных языков. М., 1994.
- Тер-Минасова С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация. М., 2000.
- Толстой Л.Н.* Педагогические сочинения. М., 1989.
- Уланова О.Б.* Английский для дошкольников. Играем и учим. М., 2000.
- Учебные стандарты школ России. Кн. 1, 2 / Под ред. В.С. Леднева и др. М., 1998.
- Ушинский К.Д.* Родное слово // *Избранные педагогические сочинения.* М., 1954.
- Уэст М.* Обучение английскому языку в трудных условиях / Пер. с англ. М., 1966.
- Фаенова М.О.* Обучение культуре общения на иностранном языке. М., 1991.
- Федоров А.В.* Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы). М., СПб., 2002.
- Фоломкина С.К.* Обучение чтению в филологическом вузе. М., 1987.
- Формановская Н.И., Шевцова С.В.* Речевой этикет: русско-английские соответствия. М., 1990.
- Халева И.И.* Основы теории применения иноязычной речи (подготовка переводчиков). М., 1989.
- Хитрик К.Н.* Теоретические подходы к обучению культуре иноязычного речевого общения в специальном языковом вузе. М., 2000.
- Хуторской А.В.* Интернет в школе: Практикум по дистанционному обучению. М., 2000.
- Хэзболдт П.* Изучение иностранных языков. Некоторые размышления из опыта преподавания / Сокр. пер. с англ. М., 1963.
- Цатаурова И.А., Петухова А.А.* Компьютерные технологии в обучении иностранным языкам: Учебно-методич. пособие. М., 2004.
- Цветкова З.М.* О преподавании иностранных языков в средней школе. М., 1949.
- Чинь Тхи Ким Нгок.* Проблема языка и культуры при изучении иностранных языков. М., 1999.
- Шаклеин В.М.* Лингвокультурология ситуации и исследование текста. М., 1997.
- Шанский Н.М.* Русское языкознание и лингводидактика. М., 1985.
- Шатилов С.Ф.* Обучение немецкому языку в средней школе. М., 1986.
- Шахнарвич А.М.* Общая психолингвистика: Учеб. пособие. М., 1995.
- Шварц Е.И.* Внушение и педагогический процесс. Пермь, 1971.

- Швейцер А.Д.* Литературный английский язык в США и Англии. М., 1971.
- Шейлз Д.* Коммуникативность в обучении современным языкам. Страсбург, 1995.
- Шехтер И.Ю.* Подход к обучению иностранному языку // Актуальные проблемы учебного процесса. М., 1973.
- Шишкина И.А., Вербовская М.Е.* Английский для малышей 4–6 лет. М., 1999.
- Штульман Э.А.* Методический эксперимент в системе методов исследования. Воронеж, 1976.
- Щерба Л.В.* Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974.
- Щерба Л.В.* Преподавание иностранных языков в средней школе: Общие вопросы методики / Под ред. И.В. Рахманова. 3-е изд., испр. и доп. М., 2002.
- Щукин А.Н.* Интенсивные методы обучения иностранным языкам: Учеб. пособие. М., 2000.
- Щукин А.Н.* Методика обучения иностранным языкам. Курс лекций. М., 2002.
- Яковлев Н.М., Сохор А.М.* Методика и техника урока в школе. М., 1985.
- Яковлева Л.Н.* Межкультурная коммуникация как основа обучения второму иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2001. № 6.
- Якушкина Л.З.* Методика построения урока иностранного языка. М., 1974.
- Ярцева В.Н.* История английского литературного языка IX–XV вв. М., 1983.

**ТЕРМИНЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ
УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
(английский язык)**

Основные методические категории и понятия

методика обучения иностранным языкам	foreign language teaching methodology
прием	technique
метод	method
подход	approach
содержание обучения	teaching content
средство обучения	teaching aid(s)
цель обучения	aim. goal
изучаемый язык	target language
культура страны изучаемого языка	target culture
возрастная группа	age group
усвоение учебного материала	acquisition
овладение языком под руководством преподавателя	tutored language
грамматический подход к обучению	grammar-oriented approach
проблемный подход	problem-solving approach
способности к иностранному языку	language attitude
изучение иностранного языка с помощью компьютера	computer-assisted language learning
язык-посредник	interlanguage

История методики обучения иностранным языкам

коммуникативный подход в обучении иностранным языкам	communicative language teaching
гуманистический подход	humanistic approach
лично-ориентированный подход	learner-centred approach
структурный подход	structural approach
аудиолингвальный метод	audiolingual method
прямой метод	direct method
грамматико-переводный метод	grammar-translation method
суггестопедия	suggestopedia
коммуникативный подход	communicative approach
ситуативный подход	situational language learning

центрированный на учащемся подход	student-centred approach
функциональный подход	functional approach
грамматический подход	grammatical-oriented approach
метод устного опережения	oral approach
методика преподавания языка	teaching methodology
устный метод	oral method
аудиовизуальный метод	audio-visual method

Билингвальное образование

билингвизм	bilingualism
билингвальное образование	bilingual education
билингвальное образование средствами второго иностранного языка	bilingual education through a second foreign language
изучение языка (родного, в естественных условиях)	language acquisition
изучение языка (второго иностранного)	language learning

Взаимосвязанное обучение языку и культуре

иноязычная коммуникативная компетенция	communicative competence
языковая компетенция	linguistic competence
речевая компетенция	speech activities
социокультурная компетенция	sociocultural competence
стратегическая компетенция	strategic competence
межкультурная компетенция	intercultural competence
межкультурное общение	intercultural communication
культуроведческая осведомленность	cultural awareness
знания	knowledge
языковые знания	linguistic knowledge
навыки	habits
умения	skills
иноязычные коммуникативные умения	communicative skills
формирование коммуникативных умений	communicative skills development
учебные умения	study skills
образовательная автономность обучающегося	learner autonomy
речь	speech
язык	language

Обучение видам речевой деятельности

продуктивные виды речевой деятельности	productive skills
рецептивные виды речевой деятельности	receptive skills
взаимосвязанное обучение всем видам речевой деятельности	integrated skills development
чтение	reading
книга для чтения	reader
многоуровневые книги для чтения	graded reader(s)
стратегии чтения	reading strategies
просмотровое чтение	scanning
поисковое чтение	skimming
говорение	speaking
правильность речи	accuracy
беглость речи	fluency
аудирование	listening
умения аудирования	listening skills
обучение аудированию	teaching listening
письмо	writing
умения письма	writing skills
обучение письму	process writing

Обучение лексическому, грамматическому, фонетическому оформлению иноязычной речи

грамматика	grammar
грамматические навыки	grammar skills
лексика	vocabulary
обучение лексике	teaching vocabulary
семантическое поле	semantic field
фонетика	phonology
произносительные и интонационные навыки	pronunciation and intonation skills

Типы иноязычных упражнений и виды учебной деятельности

вид учебной деятельности	activity
учебное задание	task
разработка учебных заданий	task construction
упражнение	exercise
коммуникативные упражнения	communicative activities
упражнения на проверку понимания	comprehension exercises
инструкция	instruction(s)
устные инструкции	oral instructions
письменные инструкции	written instructions

повторение изученного материала	revision / recycling / revisiting
групповая работа	groupwork
проектная работа	project work
проблемные задания	problem-solving tasks
драматизация	drama
ролевая игра	roleplay
диктант	dictation
«мозговой штурм»	brainstorming
упражнения на сопоставление	matching exercises drill
упражнения на заполнение пропусков	fill-in-the-gap exercises
проведение мини-уроков	microteaching
совместное преподавание	team-teaching / co-teaching
проведение уроков учащими-ся/студентами	peer teaching
исправление ошибок одноклассниками	peer correction
письменный тест	test written English
перекрестный выбор	matching technique
альтернативный выбор	true/false choice
упражнения на множественный выбор	multiple choice exercises
подстановка	substitution
трансформация	transformation
тест восстановления	close test / gap-fill

Контроль знаний, умений, навыков учащихся. Самооценка учащихся

оценка (знаний, умений, навыков)	assessment
самооценка	self-assessment
исправление ошибок	error correction
форма контроля	assessment form
тест, тестирование	test, testing
	placement test
	achievement test
	diagnostic test
	close test
уровень владения языком	level of language competence
экзамен	examination
формат экзамена	format of examination
	reading
	listening
	speaking
	writing
	language in use
	} parts of exam

допороговый уровень
пороговый уровень
уровень свободного пользователя

breakthrough level / waystage level
threshold level
vantage level
effective operational proficiency
mastery
european language portfolio / common
european framework

Европейский языковой портфель

Организация процесса обучения

учебное заведение
школа
колледж
техническое учебное заведение
университет
учебная программа
разработка учебной программы

educational establishment
school
college
vocational (college)
university
syllabus / curriculum
syllabus design / curriculum develop-
ment

учебный предмет
планирование
предварительное планирование

(curriculum) subject
planning
pre-planning / formal / informal plan-
ning

расписание занятий
тема (учебная)
тематическая область

timetable
topic
topical area
classroom management

педсовет
директор
заместитель директора по учебной
работе

classroom interaction
staff meeting
principal
director of studies

преподаватель-методист
ученая степень
иметь диплом университета
хорошо успевающий
вступительный взнос за обучение
приемная комиссия

methods-instructor
academic degree
to hold an
achiever
admission fee
admission office

научный доклад
дипломная работа
общеобразовательная школа
успехи в работе
заочное обучение
бесплатное обучение в государст-
венных учебных заведениях
высшее образование

paper
diploma paper
comprehensive school
achievement
distance
free
higher

повышение квалификации для лиц с высшим образованием	post-graduate
факультативный предмет	elective
уровень образования	standards
абитуриент-иностранец	overseas
научный руководитель	guide
окончить высшее учебное заведение	graduate

Разработка учебных материалов. Анализ учебной литературы

аутентичные материалы	authentic materials
раздаточные материалы	handouts / worksheets / workcards
разработка раздаточных материалов	handouts development
учебные материалы	teaching materials
разработка учебных материалов	materials development
образец учебных материалов	materials sample
оценка (учебника, учебных материалов, учебного процесса)	evaluation
книга для учащегося (учебник)	coursebook
рабочая тетрадь	workbook
книга для учителя	teacher's book
кассеты для использования в классе	(a set of) classroom cassettes
сопроводительные материалы к видеокассетам	videoguide
разработка/создание учебника	textbook/coursebook desing
урок (как часть учебника)	lesson
раздел учебника	unit
часть книги	chapter
	resource
	resource book
	resource pack
	resource centre

Квалификационные требования и подготовка учителя ИЯ

квалификационная работа	qualification work/thesis
курсовая работа	end-of-course paper
оформление курсовой работы	paper layout
стандарт (средне-го/профессионального) образования/образовательный стандарт	educational standard
подготовка педагогических кадров	teacher training
подготовка учителя ИЯ	FL teacher training
подготовка учителя в университете/колледже	pre-service teacher-training

повышение квалификации учителя	in-service teacher training
профессиональное развитие и совершенствование	professional development
преемственность и непрерывность в языковом образовании	transparency and coherence in language learning/teaching
педагогическая практика	teaching practice
руководитель педагогической практики в школе	mentor
руководитель педагогической практики в колледже/вузе	supervisor / tutor
наблюдение и анализ урока	classroom observation
обратная связь	feedback
самоанализ	reflection

СПИСОК НЕКОТОРЫХ СОКРАЩЕННЫХ НАИМЕНОВАНИЙ (английский язык)

FL	Foreign Language
EFL	English as a Foreign Language
ESL	English as a Second Language
ESP	English for Specific Purposes
EAP	English for Academic Purposes
TP	Teaching Practice
TB	Teacher's Book
CB	Course Book
OHP	Overhead Projector
OHT	Overhead Transparency
CALL	Computer-Assisted Language Learning
TEFLA	Teacher of English as a Foreign Language
CELT	Certificate in English for English Language Teachers
BEd	Bachelor of Education
MA	Master of Arts
PhD	Doctor of Philosophy
TOEFL	Test of English as a Foreign Language
UCLES	University of Cambridge Local Education Syndicate
KET	Key English Test
PET	Preliminary English Test
FCE	First Certificate in English
CAE	Cambridge Advanced English
CPE	Cambridge Proficiency in English
IELTS	International English Language Testing System
TOEIC	Test of English for International Communication
TOSL	Teaching of Second Language
TOFL	Teaching of Foreign Language
LWC	Language of Wide Communication
LSP	Language for Special Purposes
LGP	Language for General Purposes
B.S.	Bachelor of Science
B.A.	Bachelor of Arts
I.Q.	Intelligence Quotient
IATEFL	International Association of Teachers of English as a Foreign Language

ТЕОРИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ:**Программа курса для студентов факультета иностранных языков
(Составитель А.Н. Щукин. М., УРАО, 2003)**

Программа охватывает содержание учебной дисциплины «Теория обучения иностранным языкам», которую студенты факультета иностранных языков изучают на 4, 5 курсах обучения.

Цель курса – познакомить студентов с основными положениями современной методики обучения иностранным языкам, помочь им в овладении содержанием этой дисциплины и формировании практических навыков и умений преподавания иностранного языка в условиях средней и высшей школы.

Полученные в рамках лекционного курса знания студенты закрепляют на семинарских занятиях и имеют возможность использовать в процессе педагогической практики и работе над курсовыми и дипломными исследованиями.

1. ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Программа характеризует содержание дисциплины «Теория обучения иностранным языкам», которую студенты факультета иностранных языков изучают в рамках специальности 022600 «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» (направление подготовки дипломированных специалистов 620100 «Лингвистика и межкультурная коммуникация»).

Согласно учебному плану, на изучение дисциплины отводится 450 часов.

РАСПРЕДЕЛЕНИЕ ЧАСОВ ПО ВИДАМ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ

№	Виды учебной работы	Всего часов	7-ой семестр	8-ой семестр	9-ый семестр	10-ый семестр
1	Общая трудоемкость дисциплины	450	144	112	112	82
2	Аудиторные занятия	220	72	56	56	36
3	Лекции	170	44	48	48	30
4	Семинары	50	8	8	8	6
5	Самостоятельная работа	230	72	56	56	46
6	Контроль	–	–	зачет	–	экзамен

Программа содержит характеристику целей и задач курса, перечень тем, составляющих основу его содержания, перечень квалификационных требований по дисциплине «Теория обучения иностранным языкам», список обязательной и дополнительной литературы по курсу, рекомендации для преподавателя и студентов по использованию материалов программы, тематику курсовых и дипломных работ.

Дисциплина «Теория обучения иностранным языкам», будучи одной из ведущих дисциплин в профессиональной подготовке преподавателя иностранного языка и филолога-исследователя, призвана познакомить студента с современным состоянием и тенденциями развития методики как научной дисциплины, способствовать формированию преподавателя языка и специалиста в области межкультурной коммуникации.

Курс «Теория обучения иностранным языкам» предусматривает следующие цели:

1) сформировать у студентов научно-методическую базу в рамках изучаемой дисциплины как основу их будущей профессиональной деятельности;

2) дать представление о характере и особенностях работы преподавателя иностранного языка;

3) познакомить с приемами и методами преподавания языка и сформировать умения эффективного и творческого их применения на практике;

4) привить навыки самостоятельной работы с учебной и научной литературой;

5) сформировать целостное представление о характере и специфике профессиональной деятельности преподавателя и требованиях, предъявляемых к профессии учителя иностранного языка;

6) показать на междисциплинарной основе особенности овладения межкультурной коммуникацией и социокультурной компетенцией.

В результате овладения содержанием курса студенты должны продемонстрировать следующие знания и умения:

1) знание основ теории и практики обучения иностранным языкам в различных условиях преподавания языка (в школе, в вузе, на языковых курсах) с учетом профессиональных интересов обучающихся;

2) умение творчески использовать теоретические положения методики для решения практических задач с использованием междисциплинарных знаний из области педагогики, психологии, психолингвистики, языкознания, культуроведения.

2. СОДЕРЖАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ

РАЗДЕЛЫ ДИСЦИПЛИНЫ И ВИДЫ ЗАНЯТИЙ

№	Разделы дисциплины	Лекции	Семинары	Самостоятельная работа
1	Теоретические основы методики преподавания иностранных языков	24	6	32
2	Система обучения иностранным языкам	28	10	32
3	Методика обучения аспектам языка (средствам общения)	24	10	32
4	Методика обучения деятельности общения	26	10	32

№	Разделы дисциплины	Лекции	Семинары	Самостоятельная работа
5	Организация и обеспечение процесса обучения	26	8	32
6	Этапы, уровни и профили обучения языку	24	4	35
7	История методики преподавания иностранных языков	18	2	35
	ИТОГО:	170	50	230

Раздел 1. Теоретические основы методики преподавания иностранных языков

Тема 1. Методика как учебная, научная и практическая дисциплина. Объект и предмет методики. Общая, частная и специальная методики. Методика как самостоятельная научная дисциплина. Специфика предмета «иностраный язык». Особенности овладения иностранным языком в сравнении с родным языком. Место иностранного языка в системе школьного и вузовского образования.

Тема 2. Связь методики с другими науками. Дисциплины, являющиеся для методики базисными (лингвистика, психология, педагогика, философия, социология, страноведение, культурология). Дисциплины, находящиеся на стыке разных наук: психодингвистика, социальная психология, лингвострановедение, лингвокультурология, социоллингвистика.

Тема 3. Лингвистические основы методики. Единицы языка и речи как объекты обучения. Функциональный подход к овладению системой языка. Использование в методике учения о языковых контактах, лингвистической теории текста, положений структурной и коммуникативной лингвистики, функциональной стилистики, риторики, теории речевого этикета, представления о «вторичной языковой личности». Существующие подходы к описанию языка в учебных целях. Использование в методике идей социолингвистики, изучающей социальную природу и роль, которую язык играет в жизни общества. Взгляд на язык как средство межкультурной коммуникации. Роль родного языка в овладении иностранным языком. Представление об интерференции и транспозиции при овладении иностранным языком.

Тема 4. Психологические основы методики. Связь методики и психологии по линии психологии речи и педагогической психологией. Психология общения и ее значение для методики. Теория речевой деятельности и ее роль в методике. Использование теории установки в методических исследованиях. Теория поэтапного формирования умственных действий (теория управления усвоением) и ее применение в методике. Психодиагностика и ее использование в методических исследованиях. Мотивация в обучении языку и виды мотивов учебной деятельности. Факторы, влияющие на мотивацию

обучения. Представление об индивидуально-психологических особенностях личности обучаемого и его способностях к овладению языком. Связь методики с психолингвистикой, изучающей процессы речеобразования и восприятия речи в их соотношенности с системой языка. Коммуникативные и когнитивные процессы общения. Связь методики с социальной психологией, изучающей закономерности поведения и деятельности людей, обусловленные фактами их включения в различные социальные группы.

Тема 5. Дидактические основы методики. Методика как частная дидактика. Дидактические принципы обучения, используемые в методике. Базисные категории педагогики, применяемые в методике: образование, обучение, воспитание. Деятельностная концепция развития личности обучаемого.

Тема 6: Социокультурные основы методики. Взаимодействие языка и культуры в обучении языку. Дисциплины, изучающие взаимодействие языка и культуры: культурология, лингвостраоноведение, лингвокультурология. Средства языка, обеспечивающие межкультурное общение. Этикет общения. Тактики речевого поведения. Фоновые знания. Содержание социокультурной компетенции. Социокультурные ошибки в речи изучающих иностранный язык. Уровни социокультурной компетенции. Особенности межкультурного общения в контексте диалога культур.

Тема 7. Методы научного исследования в методике. Методы исследования как способы изучения процесса обучения с целью повышения его эффективности и качества. Общие и частные методы исследования. Основные методы исследования в методике: обобщение опыта преподавания, научное наблюдение, изучение литературы, эксперимент, опытное обучение, анкетирование, тестирование, хронометрирование. Приемы статистического анализа результатов эксперимента. Выбор метода научного исследования в зависимости от его цели : а) для проверки эффективности системы занятий, учебного пособия; б) для изучения деятельности учащихся; в) для знакомства с деятельностью преподавателя.

Раздел 2. Система обучения иностранным языкам

Тема 8. Понятие «система обучения» и ее компоненты. Система как упорядоченная и внутренне организованная совокупность взаимосвязанных и образующих единство объектов. Системный подход как метод научного познания. Система обучения иностранным языкам. Признаки системы: функциональность, адаптивность, сложность, открытость. Структурные компоненты системы обучения: подход к обучению, цели и задачи обучения, содержание обучения, процесс обучения, организационные формы обучения. Учебная операция как единица системы обучения. Формы обучения: контактное–дистантное, активное–информативное, контекстное–внеконтекстное, интуитивное–сознательное. Современное состояние системы обучения иностранным языкам.

Тема 9. Подход к обучению как методическая категория. Понятие «подход к обучению». Существующие в методике подходы к обучению. Возможные классификации подходов с точки зрения объекта обучения (язык–речь–речевая деятельность) и способов обучения языку (прямой–сознательный–комбинированный). Современные подходы к обучению: прямой (интуитивный), сознательный, коммуникативно-деятельностный, социокультурный, центрированный на ученике, личностно-ориентированный. Дистантное обучение как один из подходов, ориентированный на использование современных технологий.

Тема 10. Цели и задачи обучения. Цель обучения как заранее планируемый результат деятельности по овладению языком. Практическая, общеобразовательная, воспитательная, развивающая цели обучения и особенности их реализации на разных этапах обучения языку. промежуточная и конечная цели обучения. Задачи, решаемые в рамках различных целей обучения на базовом уровне школьного курса: коммуникативные, языковые, общеобразовательные, социокультурные, учебные и др.

Тема 11. Содержание обучения. Содержание обучения как совокупность того, что должно быть усвоено учащимися в процессе овладения языком. Объекты обучения и усвоения на занятиях. Результаты усвоения содержания обучения: знания- навыки-умения- разные виды компетенции. Коммуникативная компетенция и ее составляющие. Компетенция как показатель уровня владения языком. Вклад Совета Европы в разработку проблемы коммуникативной компетенции и определение уровня владения иностранным языком. Экстралингвистические компоненты содержания обучения: цель, мотив, сфера, тема, ситуация общения.

Тема 12. Принципы обучения. Принципы обучения как исходные положения, определяющие требования к обучению и его составляющим: целям, методам, средствам, содержанию обучения. Существующие классификации принципов обучения. Возможность классификации принципов обучения на основе базисных для методики наук: дидактики, лингвистики, психологии. Собственно методические принципы. Характеристика дидактических, психологических, методических принципов обучения. Сознательность и наглядность как ведущие дидактические принципы. Принцип коммуникативности и его реализация на занятиях по языку. Взаимодействие принципов обучения в учебном процессе.

Тема 13. Методы обучения. Метод как научная категория, определяющая способ познания, исследования явлений природы и общественной жизни. Методы общеметодологические (средства познания), общедидактические (способы достижения поставленной цели), собственно методические (направления в обучении). Классификация общедидактических методов. Методы – направления в обучении: прямые, сознательные, комбинированные, интенсивные. Характеристика ведущих прямых методов: прямой, натуральный, аудиовизуальный, аудиолингвальный. Характеристи-

ка сознательных методов: грамматико-переводный, сознательно-практический, сознательно-сопоставительный. Коммуникативный метод обучения. Современные интенсивные методы: суггестопедический, метод активизации, эмоционально-смысловой, «интелл-метод», «экспресс-метод». Эволюция коммуникативного метода в направлении создания концепции коммуникативно-иноязычного образования (Е.И. Пассов). Причины возникновения новых методов. Проблема создания оптимального метода обучения.

Тема 14. Средства обучения. Средства обучения как комплекс учебных пособий и технических приспособлений, используемых в целях обучения языку. Классификация средств обучения. Характеристика средств обучения для преподавателя, учащихся. Государственный образовательный стандарт по иностранному языку как средство обучения. Программа по иностранному языку. УМК по иностранному языку. Обязательные и факультативные компоненты комплекса. Требования к современному УМК для средней школы.

Тема 15. Аудиовизуальные и технические средства обучения. Классификация современных аудиовизуальных (АВСО) средств обучения: фонограммы, видеogramмы, видеофонограммы. Цели использования АВСО на занятиях и их функции: семантизирующая, стандартизирующая, воссоздающая ситуацию общения, стимулирующая высказывание. Роль слуховой наглядности в обучении. Особенности использование фонограммы на разных этапах обучения. Лингафонные курсы по иностранным языкам. Классификация видеogramм. Особенности работы с художественно-изобразительными и графическими средствами наглядности. Использование картинных словарей и диафильмокурсов на занятиях. Особенности работы с учебными кинофильмами, видеофильмами. Учебное телевидение и возможности его применения на занятиях. Технические средства и их классификация. Современные технологии обучения: компьютерные программы, интернет. Возможности применения современных технологий в дистантном обучении. Кабинет ТСО. Виды кабинетов, оборудованных аудиопассивной, аудиоактивной, аудиокомпаративной системами обучения и контроля. АВСО как компонент УМК по иностранному языку. Проблемы комплексного использования средств обучения.

Тема 16. Процесс обучения. Процесс обучения как взаимодействие преподавателя и учащихся, в ходе которого достигаются цели обучения, образования и развития учащихся. Условия успешности процесса обучения. Характеристика участников процесса обучения: преподаватель–учащиеся. Требования к профессии преподавателя иностранного языка. Профессиональная компетенция учителя. Учащийся как участник процесса обучения. Учебная деятельность как содержание процесса обучения. Структурная организация учебной деятельности.

Раздел 3. Методика обучения аспектам языка (средствам общения)

Тема 17. Обучение фонетическим средствам языка. Аспекты языка: фонетический, лексический, грамматический. Проблема аспектности и комплексности в обучении. Фонетика и ее роль в обучении. Трудности фонетической системы изучаемого языка для русскоговорящих учащихся. Учет особенностей родного языка на занятиях по фонетике. Особенности обучения фонетике, орфоэпии, интонации на разных этапах обучения. Вводно-фонетический, сопроводительный, корректировочный курсы. Понятие акцента. Типичные ошибки учащихся в иноязычном произношении. Приемы постановки звуков. Методы обучения произношению. Система фонетических упражнений. Использование технических средств на занятиях по фонетике. Контроль произношения и ритмико-интонационных навыков. Требования к уровню владения фонетическими средствами языка на разных этапах обучения.

Тема 18. Обучение лексическим средствам языка. Лексика и ее роль в обучении языку. Понятие лексической единицы и лексического минимума. Существующие лексические минимумы для средней школы. Активный и пассивный словарный запас. Принципы отбора лексики в учебных целях. Трудности лексики изучаемого языка для русскоязычных учащихся. Этапы работы над лексикой: ознакомление с лексической единицей, ее семантизация, автоматизация, использование в различных ситуациях общения. Способы семантизации иноязычной лексики. Лексические упражнения и их типология. Использование средств наглядности на занятиях по лексике. Контроль сформированности лексических навыков. Словари, используемые при обучении лексическим средствам языка. Требования к уровню владения лексикой на разных этапах обучения.

Тема 19. Обучение грамматическим средствам языка. Грамматика и ее роль в обучении языку. Трудности грамматической системы иностранного языка для русскоязычных учащихся и способы их преодоления. Грамматика теоретическая (формальная, описательная) и практическая (функциональная, педагогическая). Практическая грамматика как основа обучения языку как средству общения. Связь грамматики с другими аспектами языка. Принципы отбора грамматического материала в учебных целях. Этапы работы над грамматическим материалом: объяснение, закрепление, выход в речь, контроль. Грамматический навык и его становление. Модель предложения как единица обучения грамматике. Роль правил в работе над грамматическим материалом. Теоретический и теоретико-практический способы обучения грамматике. Типы упражнений по обучению грамматике. Использование АВСО и ТСО на занятиях по грамматике. Контроль сформированности грамматических навыков. Тесты по грамматике. Требования к уровню владения грамматическими средствами языка на разных этапах обучения.

Тема 20. Лингвострановедческий аспект обучения. Лингвострановедение как аспект преподавания, реализующий отбор и использование в

учебном процессе сведений о национально-культурных особенностях речевого общения носителей языка. Роль и место лингвострановедения в системе обучения языку. Связь лингвострановедения с культуроведением и страноведением. Содержание лингвострановедения как совокупности языкового материала (фоновая, безэквивалентная лексика, иноязычная фразеология, афористика) и способов отражения в языке культуры его носителей. Особенности отражения в языке способов мышления (ментальности) представителей определенной культуры. Лингвострановедческое рассмотрение невербальных языков (язык жестов, мимика и др.). Текст в лингвострановедческом рассмотрении. Лингвострановедческие словари и их использование на занятиях.

Тема 21. Речевой этикет в системе обучения языку. Речевой этикет как совокупность правил речевого поведения при общении в среде носителей языка. Вербальные и невербальные способы социокультурного поведения. Приемы ознакомления с правилами речевого этикета на занятиях.

Раздел 4. Методика обучения деятельности общения (речевой деятельности)

Тема 22. Речевое общение как цель и средство овладения иностранным языком. Речевое общение как цель обучения. Способы общения на занятиях: интерактивное, перцептивное, информационное. Средства общения на уроке: вербальное, невербальное. Виды общения: контактное–дистантное, устное–письменное, диалогическое–монологическое, непосредственное–опосредствованное, бытовое–профессиональное, свободное–стереотипное. Сферы общения: обиходно-бытовая, учебная, профессионально-производственная, социокультурная, общественно-политическая; их роль и место на разных этапах обучения. Общение как умение. Особенности организации речевого общения на уроке. Ролевая и деловая игра как средство обучения речевому общению.

Тема 23. Речевая деятельность в системе обучения иностранному языку. Речевая деятельность как процесс речевого общения в устной или письменной форме. Коммуникативная компетенция как показатель уровня владения речевой деятельностью. Виды речевой деятельности: рецептивная деятельность (слушание, чтение), продуктивная деятельность (говорение, письмо). Речевая деятельность и способы ее выполнения (перевод, реферирование, «думание» и др.). Структурная организация речевой деятельности. Взаимодействие видов речевой деятельности на разных этапах обучения.

Тема 24. Обучение аудированию. Аудирование как вид речевой деятельности и одна из форм устного обая. Аудирование как цель и средство обучения языку. Роль и место аудирования на разных этапах обучения. Взаимодействие аудирования с другими видами речевой деятельности. Механизмы аудирования. Фазы аудирования. Трудности аудирования лингвистического, психологического характера и связанные с условиями воспри-

ятия речи. Преодоление трудностей аудирования на уроке. Упражнения для обучения аудированию. Требования к аудиотексту. Использование технических средств на занятиях по аудированию. Виды лингафонных кабинетов. Контроль при обучении аудированию. Требования к сформированности умений аудирования для разных этапов обучения.

Тема 25. Обучение говорению. Говорение как вид речевой деятельности, с помощью которого осуществляется устное вербальное общение. Говорение как цель и средство обучения. Говорение как умение. Взаимодействие говорения с другими видами речевой деятельности. Особенности обучения говорению на разных этапах овладения языком. Виды говорения в зависимости от степени участия мышления в процессе речевой деятельности: говорение инициативное, реактивное, имитативное, ассоциативное. Фазы речевого высказывания. Речь диалогическая—монологическая. Особенности обучения диалогической и монологической речи. Система упражнений для обучения говорению. Использование средств наглядности на занятиях по говорению. Формы контроля диалогической/ монологической речи. Уровни владения диалогической/ монологической речью на базовом и пороговом уровнях овладения языком в школьном курсе.

Тема 26. Обучение чтению. Чтение как вид речевой деятельности. Чтение как цель и средство обучения. Роль и место чтения в системе обучения иностранному языку. Чтение как умение извлекать информацию из печатного текста и ее смысловой обработки. Психологические механизмы чтения. Связь чтения с другими видами речевой деятельности. Приемы овладения техникой чтения. Виды чтения: ознакомительное, изучающее, просмотровое, поисковое. Последовательность обучения разным видам чтения. Признаки «зрелого» чтения. Методика обучения разным видам чтения. Классификация видов учебного чтения: чтение вслух—про себя, подготовленное—неподготовленное, классное—домашнее, аналитическое—синтетическое. Виды упражнений для обучения разным видам чтения. Текст как единица обучения чтению. Отбор текстов для разных этапов обучения. Приемы адаптации текста. Этапы работы над учебным текстом (задания предтекстовые, притекстовые, послетекстовые). Контроль умений в разных видах чтения. Требования к уровню владения чтением на разных этапах обучения.

Тема 27. Обучение письму и письменной речи. Письмо как навык фиксации речи с помощью букв. Навыки графические, каллиграфические, орфографические. Письменная речь как умение выражать мысли в письменной форме. Письмо и письменная речь как цель и средство обучения иностранному языку. Роль и место письма и письменной речи на разных этапах обучения. Методика обучения письму. Трудности иноязычной графики, орфографии, пунктуации и их преодоление. Упражнения для овладения техникой письма. Обучение письменной речи. Виды письменных упражнений (изложение, сочинение, реферат). Сочинение как творческая работа и средство самовыражения личности. Формы контроля навыков письма и умений письменной речи. Критерии оценки сформированности письма и письмен-

ной речи. Тесты письменной речи. Требования к уровням владения письмом и письменной речью на разных этапах обучения.

Тема 28. Обучение переводу. Перевод как способ речевой деятельности, с помощью которого осуществляется передача содержания текста средствами другого языка. Учебный и профессиональный перевод. Роль учебного перевода в овладении языком. Виды перевода: устный, письменный, синхронный, последовательный, дословный, подготовленный, адаптированный. Умения переводческой деятельности. Содержание занятий по учебному переводу. Способы проверки переводческих умений.

Раздел 5. Организация и обеспечение процесса обучения

Тема 29. Планирование учебного процесса. Цели планирования, их отражение в учебном плане, программе обучения, языковом стандарте. Виды планирования: календарное, тематическое, поурочное.

Тема 30. Организационные формы обучения. Урок как организационная единица учебного процесса в школе. Существующие подходы к классификации типов уроков. Уроки языковые, речевые, комбинированные. Уроки по формированию речевых навыков либо развитию речевых умений (Е.И. Пассов). Уроки по овладению средствами общения либо направленные на развитие коммуникативной деятельности (И.Л. Бим). Структура урока. Требования к организации и проведению урока. Анализ урока иностранного языка.

Внеаудиторная работа по иностранному языку. Роль внеаудиторной работы как источника повышения мотивации учения и интереса к иностранному языку. Виды и формы внеаудиторной работы. Взаимосвязь внеаудиторной и аудиторной работы. Взаимодействие занятий по иностранному языку с другими дисциплинами учебного плана. Планирование внеаудиторной работы. Кружок иностранного языка. Применение средств наглядности и современных технологий в аудиторной и внеаудиторной работе.

Тема 31. Учебник иностранного языка. Учебник и его функции в учебном процессе. Структурные компоненты учебника. Типология современных учебников. Место учебника в учебно-методическом комплексе по иностранному языку. Использование учебника в аудиторной и внеаудиторной работе.

Тема 32. Упражнения по иностранному языку. Упражнение как средство формирования речевых навыков и умений. Роль упражнений в овладении языком. Классификации упражнений. Упражнения языковые, условно-речевые, речевые. Виды языковых и речевых упражнений. Система упражнений в учебниках разного типа.

Тема 33. Текст как лингвистическое и методическое понятие. Роль текста в учебном процессе. Текст как средство обучения. Принципы отбора текстов в учебных целях. Классификация текстов в зависимости от сферы

общения, формы речи (диалогические–монологические, устные–письменные), цели использования (овладение средствами общения либо деятельностью общения). Требования к учебным и аутентичным текстам. Методика работы с текстом. Методика организации домашнего чтения. Хрестоматии и книги для чтения по иностранным языкам.

Тема 34. Контроль в обучении иностранному языку. Контроль как форма проверки достигнутого уровня владения языком. Функции контроля. Виды контроля. Требования к контролю. Формы контроля: индивидуальный–фронтальный, устный–письменный, контактный–дистантный. Критерии оценки уровня владения языком на разных этапах обучения.

Тестирование как форма контроля. Тестовое задание как минимальная единица теста. Тесты нормативно–ориентированные и критериально–ориентированные. Приемы тестирования. Достоинства и недостатки тестирования как средства определения уровня владения языком.

Тема 35. Профессиограмма преподавателя иностранного языка. Профессиограмма, как перечень требований к преподавателю в области владения иностранным языком, способности его преподавать, личностных качеств и профессионального мастерства. Функции преподавателя на уроке. Педагогическое общение как форма взаимодействия педагога и учащихся в процессе учебной деятельности. Коммуникативный акт как минимальная единица педагогического общения.

Стили педагогического общения. Педагогическая техника как форма организации поведения учителя и учащихся. Профессиональная компетенция учителя и ее составляющие. Педагогические способности. Критерии оценки профессионализма учителя. Педагогическая практика в системе подготовки учителя иностранного языка.

Тема 36. Современные технологии обучения. Технологии обучения как совокупность приемов работы учителя, с помощью которых достигаются поставленные цели обучения с наибольшей эффективностью за минимально возможный отрезок времени. Трактовка термина «технологии обучения» как обучения с использованием технических средств, получившая распространение в литературе 60-х гг. XX столетия в связи с развитием программированного обучения. Толкование термина в литературе 70-х–80-х гг. как использования технических средств в обучении и как применение учителем приемов научной организации труда, обеспечивающих наибольшую эффективность учебного процесса.

Современная дифференциация двух терминов: технологии обучения (Technology of Teaching) – приемы научной организации труда учителя, способствующие наилучшим образом достижению поставленной цели, и технологии в обучении (Technology in Teaching) – использование в учебном процессе технических средств обучения.

Важнейшие характеристики технологий обучения: *результативность* обучения (высокий уровень достижения каждым учащимся поставленной цели); *экономичность* (за единицу учебного времени усваивается макси-

мально возможный объем учебного материала); *эргономичность* (обучение происходит в обстановке сотрудничества, положительного эмоционального микроклимата, при отсутствии перегрузки и переутомляемости; высокая *мотивированность* в овладении языком, что позволяет выявить и совершенствовать лучшие личностные качества обучаемого, раскрыть резервные возможности учащихся).

Учебные технологии как реализация на занятиях личностно-деятельностного подхода к обучению, в котором учащийся выступает как активный, творческий субъект учебной деятельности.

Современные технологии обучения иностранным языкам: обучение в сотрудничестве, метод проектов (проектные технологии), центрированное на учащихся обучение (*student-centred approach*), тандем-метод, использование языкового портфеля, использование компьютерных и аудиовизуальных технологий.

Раздел 6. Этапы, уровни, профили обучения.

Тема 37. Этапы и профили обучения. Этап обучения как относительно завершённый цикл занятий, обеспечивающий достижение планируемой цели обучения. Характеристика начального, основного, продвинутого этапов в школьной/вузовской подготовке по иностранному языку.

Профиль обучения как сложившийся тип подготовки по иностранному языку. Характеристика существующих профилей обучения: дошкольный, школьный, курсовой, филологический, нефилологический, гуманитарный, дистантный, самостоятельное изучение языка. особенности обучения бакалавров, магистрантов, аспирантов, стажеров разных профилей.

Тема 38. Уровни владения иностранным языком. Понятие «уровень владения иностранным языком». Шкала уровней владения языком, разработанная в документе Совета Европы «Общеввропейская компетенция» (Страсбург, 1996). Характеристика разных уровней владения иностранным языком: выживания, допороговый, пороговый, продвинутый, высокий, совершенный. Содержание допорогового и порогового уровней владения языком в средней школе. Учебный стандарт школьного курса иностранного языка Реализация базового содержания учебного предмета «иностраный язык» в программах и учебниках по иностранным языкам для средней школы.

Раздел 7. Методики преподавания иностранных языков

Тема 39. Развитие зарубежной методики. Преподавание иностранных языков в Древнем Риме, в Средние века, в эпоху Возрождения. Иностранные языки в XVI–XVIII вв. Переводные методы обучения в первой половине XIX в. Методические идеи Д. Гамильтона, Ж. Жакото. Реформа преподавания иностранных языков в середине XIX в. Обоснование концепции беспереводных методов. Методические взгляды Г. Суита. Методы М. Берлица, Ф. Гуэна. Работы Г. Пальмера, М. Уэста. Возникновение смешанных мето-

дов (П. Хэгболдт). Современные модификации прямого метода: аудиовизуальный метод (П. Губерина, П. Риван) и аудиолингвальный метод (Ч. Фриз, Р. Ладо). Достижения современной методики преподавания иностранных языков за рубежом.

Тема 40. Развитие отечественной методики (дореволюционный период). Принятие христианства на Руси. Изучение иностранных языков в монастырях. Первая школа по изучению иностранных языков при Посольском Приказе (XVI в.). Открытие московского университета (1755) и гимназии с изучением латинского и европейских языков). Иностранные языки в программе народных училищ и гимназий. Реформа среднего образования (1864) и изучение иностранных языков в классических и реальных гимназиях. Программы и учебники по иностранным языкам.

Тема 41. Развитие отечественной методики (послереволюционный период). *Первый этап (1917–1930-е гг.).* Борьба за сохранение иностранного языка как самостоятельного предмета. Иностранный язык в программе Единой трудовой школы (1929). Научное обоснование преподавания иностранных языков в работах Л.В. Щербы и первой отечественной методике К.А. Ганшиной (1930). Содержание обучения. Обоснование концепции сознательно-сопоставительного метода.

Второй этап (1930–1940 гг.). Проблема целей обучения иностранным языкам. Обоснование концепции сознательно-сопоставительного метода Программы и учебники по иностранным языкам.

Третий этап (1941–1959 гг.). Концепция преподавания иностранных языков в работе Л.В. Щербы «Преподавание иностранных языков в средней школе» (1947). Выдвижение в качестве ведущего принципа сознательности в обучении. Расширение сферы преподавания иностранных языков в школе. Программы и учебники по иностранным языкам.

Четвертый этап (1960–1969 гг.). Критика состояния обучения иностранным языкам общественностью. Провозглашение устной основы обучения в программе 1967 г. Влияние на развитие методики исследований в области психологии Б.В. Беляева, В.А. Артемова, А.Н. Леонтьева. Выход «Общей методики обучения иностранным языкам в средней школе» (1967), обосновавшей практическую направленность обучения на основе знаний и формируемых на их основе навыков и умений. Сознательно-практический метод обучения (Беляев, 1965). Программы и учебники по иностранным языкам.

Пятый этап (1970–1979 гг.). Обоснование концепции преподавания языка с позиции психологической теории деятельности. Возникновение лингвострановедения как аспекта обучения. Перенос акцента в обучении со средств языка и знаний о языке на речевую деятельность. Приоритет сознательно-сопоставительного метода обучения. Обобщение опыта преподавания языков в книге «Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX–XX вв.» (под ред. И.В. Рахманова, 1972). Программы и учебники по иностранным языкам.

Шестой этап (1980—1989 гг.). Перестройка высшего и среднего образования в стране. Обоснование коммуникативно-деятельностного подхода (И.А. Зимняя и др.), коммуникативного метода (Е.И. Пассов). Интерес к интенсивным методам и обоснование концепции метода активизации (Г.А. Китайгородская). Выход УМК, ориентированных на практическое овладение языком. Обобщение методической концепции 80-х гг. в «Методике обучения иностранным языкам в средней школе» (1982) и «Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе» (1981). Программы и учебники по иностранным языкам.

Седьмой этап (1990—до наших дней). Ориентация методической концепции на обучение речевому межкультурному общению. Обоснование коммуникативной компетенции как цели обучения языку и концепции коммуникативного иноязычного образования. Разработка системы уровней владения языком и обоснование содержания допорогового и порогового уровней применительно к задачам средней школы. Создание языкового стандарта по иностранному языку (1998). Развитие современных технологий обучения. Вхождение России в единое образовательное пространство по изучению европейских языков. Перспективы развития методики.

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ

Профессионально-методическая подготовка студентов по дисциплине «Теория обучения иностранным языкам» осуществляется в рамках лекционного курса, семинарских занятий, педагогической практики и самостоятельной работы.

Лекции имеют своей целью:

помочь студентам овладеть суммой знаний, составляющих основу содержания курса, научить их анализировать и оценивать существующие концепции обучения и применять в практической деятельности;

сформировать у студентов педагогическое мышление и способность применять различные системы обучения в разных условиях преподавания языка;

познакомить студентов с современными методами исследований;

сформировать целостное представление о характере и специфике профессиональной деятельности учителя иностранного языка;

выработать у студентов потребность и готовность совершенствовать свое педагогическое мастерство, умение самостоятельно и творчески решать профессиональные задачи.

Лекционный курс строится на принципах личностно-ориентированного обучения и анализе существующих концепций и опыта обучения языку. В этих целях предусматривается обсуждение проблемных ситуаций обучения.

На семинарских занятиях ставится задача закрепить полученные на лекциях знания и сформировать практические умения, в том числе и полученные в результате самостоятельного знакомства с методической литературой.

Используются следующие виды работ:

анализ существующих программ и учебников;
демонстрация и обсуждение отдельных приемов и методов обучения;
обсуждение фрагментов урока/задания;
планирование урока/задания и их обсуждение.

На семинарах закладываются лишь основы профессиональной компетенции, полное овладение которыми происходит во время педагогической практики и обсуждения ее результатов. При этом рекомендуется использовать такие формы работы, как дискуссии, решение проблемных ситуаций, деловая игра, выступление студентов на предложенную тему с последующим обсуждением выступления и др.

Требования к подготовке специалиста в области методики обучения иностранным языкам. В результате изучения курса «Теория обучения иностранным языкам» студент должен

з н а т ь:

основные этапы развития методики обучения ИЯ;

современные тенденции в развитии методики и основные документы в области языкового образования;

отечественные и зарубежные уровни владения ИЯ;

содержание и структуру системы обучения иностранным языкам (цели и задачи обучения, подходы к обучению языку, принципы, методы, средства организационные формы обучения);

особенности взаимодействия методики с базисными для нее науками (педагогикой, лингвистикой, психологией, психолингвистикой, культурологией);

различные приемы формирования и развития иноязычных коммуникативных умений;

квалификационные требования, предъявляемые к учителю ИЯ;

у м е т ь:

использовать современные технологии в обучении ИЯ;

практически применять приемы и методы обучения иностранному языку;

готовить учебные материалы для занятий с учетом этапа и профиля обучения;

анализировать и оценивать индивидуально-психологические особенности учащихся и уровень их владения иностранным языком;

осуществлять экспертную оценку современным учебникам и учебным пособиям по ИЯ;

анализировать собственную педагогическую деятельность и деятельность коллег;

организовывать самостоятельную работу и использовать различные приемы.

ТЕМАТИКА КУРСОВЫХ И ДИПЛОМНЫХ РАБОТ

1. Методы исследования в современной методике.
2. Содержание обучения иностранным языкам в средней школе.

3. Современные методы обучения иностранным языкам в средней школе.
4. Особенности использования интенсивных методов обучения на занятиях по иностранному языку.
5. Требования к современному учебнику по иностранным языкам и особенности его использования на занятиях.
6. Система современных аудиовизуальных средств обучения и возможности ее применения на занятиях по иностранному языку.
7. Современные технологии обучения иностранным языкам.
8. Особенности использования технических средств в условиях дистантного обучения.
9. Индивидуально-психологические особенности учащихся и их значение для организации учебного процесса по иностранному языку.
10. Особенности преподавания иностранных языков на разных этапах обучения.
11. Ролевые игры и их применение на занятиях по иностранному языку.
12. Способы семантизации иноязычной лексики на занятиях по иностранному языку.
13. Роль родного языка при овладении иностранным языком.
14. Содержание обучения английскому языку в средней школе.
15. Уровни владения иностранным языком в условиях средней школы.
16. Трудности грамматической системы английского языка для русскоговорящих учащихся и их преодоление на занятиях.
17. Особенности формирования социокультурной компетенции на занятиях по иностранному языку.
18. Приемы работы над иноязычным текстом в условиях школьного курса языка.
19. Приемы обучения аудированию на занятиях по иностранному языку.
20. Приемы обучения диалогической и монологической речи на занятиях в школе.
21. Система упражнений по обучению иноязычному общению в школе.
22. Особенности обучения разным видам чтения на занятиях по иностранному языку.
23. Виды текстов на занятиях по иностранному языку и приемы их использования.
24. Роль и место учебного перевода в системе обучения иностранным языкам.
25. Особенности обучения письму и письменной речи на занятиях по ИЯ.
26. Виды контроля на занятиях по практике языка.
27. Теория создания и практика использования тестов на занятиях по ИЯ.
28. Профессиограмма учителя иностранного языка и требования к профессии учителя.
29. Педагогическая практика и ее место в системе подготовки специалиста по иностранным языкам.
30. Языковой стандарт по иностранному языку в системе школьного иноязычного образования и его содержание.

31. Формы внеаудиторной работы по иностранным языкам в школе.
32. Лингвистические основы методики преподавания иностранных языков.
33. Урок по иностранному языку: структура и содержание.
34. Особенности занятий по иностранным языкам с дошкольниками.
35. Типология уроков по иностранным языкам.
36. Современные направления обучения иностранным языкам в зарубежной методике.
37. Этапы развития отечественной методики преподавания иностранных языков.
38. Лингводидактические идеи Л.В. Щербы и их значение для развития методики
39. Актуальные проблемы развития современной методики.
40. Особенности использования межпредметных связей на занятиях по иностранному языку.
41. Коммуникативно-деятельностный подход к обучению языку и особенности его реализации на занятиях.
42. Проблемный метод обучения иностранным языкам.

Л и т е р а т у р а

Основная

- Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). СПб., 1999.
- Гальскова Н.Д.* Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. М., 2000.
- Колкер Я.М.* и др. Практическая методика обучения иностранному языку М., 2001.
- Колкер М.Я., Устинова Е.С.* Обучение восприятию на слух английской речи: Практикум. М., 2002.
- Миньяр-Белоручев Р.К.* Методический словник: Толковый словарь терминов методики обучения языкам. М., 1996.
- Рогова Г.В., Верещагина И.Н.* Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях. М., 1998.
- Соловова Е.Н.* Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций. М., 2002.
- Соловова Е.Н.* Практикум к базовому курсу методики обучения иностранным языкам. М., 2003.
- Щукин А.Н.* Методика обучения иностранным языкам: Курс лекций. М., 2002.

Дополнительная

- Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролубов А.А.* и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М., 1982.
- Залевская А.А.* Вопросы теории овладения вторым языком в психолингвистическом аспекте. Тверь, 1996.
- Зимняя И.А.* Психология обучения иностранным языкам в школе. М., 1991.
- Кабинет иностранного языка / Под ред. Е.С. Полат. М., 2003.
- Кириллова Е.П.* и др. Хрестоматия по методике преподавания английского языка. Статьи, выдержки, извлечения: Учебное пособие для студентов педагогических институтов М., 1981.

Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика. М., 1992.

Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: Пособие для учителей. М., 2002.

Миньяр-Белоручев Р.К. Теория и методы перевода. М., 1986.

Миролюбов А.А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. М., 2002.

Назарова Т.С., Полат Е.С. Средства обучения. Технология создания и использования: Учебное пособие. М., 1998.

Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справочное пособие / Е.А. Маслыко и др. 4-е изд. Минск, 1998.

Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / Сост. А.А. Леонтьев. М., 1991.

Общеввропейская компетенция владения иностранным языком. Проект. Страсбург, 1996.

Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М., 1989.

Практикум по методике преподавания иностранных языков: Учебное пособие / К.И. Саломатов, С.Ф. Шатилов и др. М., 1985.

Рогова Г.В. Методика обучения английскому языку (на английском языке): Учебное пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М., 1983.

Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж, 1996.

Фаенова М.О. Обучение культуре общения на английском языке. М., 1991.

Халева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчика). М., 1989.

Хрестоматия по методике преподавания английского языка: Учебное пособие / Сост. А.П. Грызулина. М., 1983.

Шерба Л.В. Преподавание иностранных языков в школе. Общие вопросы теории: Учебное пособие для студентов филологических факультетов. 3-е изд., испр. и доп. М., 2002.

Шукин А.Н. Интенсивные методы обучения иностранным языкам: Учебное пособие. М., 2000.

Tillis R. Instructed Second Language Acquisition. Blackwell, 1990.

Harmer J. The Practice of English Language Teaching. London, 1991.

Longman Dictionary of Teaching and Applied Linguistics. London, 1992.

Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference. Strasbourg, 1997.

Oxford R. Language Learning strategies. Heinle and Heinle, 1990.

Rubin J., Thompson E. How to be a more successful in Language Learner. Heinle and Heinle, 1993.

Scrivener J. Learning teaching. Heinemann, 1994.

Рекомендуемая

Барсук Р.Ю. Основы обучения иностранному языку в условиях двуязычия. М., 1970.

Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам: Пособие для преподавателей и студентов. 2-е изд., перераб. и доп. М., 1965.

Бердичевский А.Л. Оптимизация системы обучения иностранному языку в педагогическом вузе. М., 1989.

Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника (опыт системно-структурного описания). М., 1977.

Бим И.Л. Теория и методика обучения немецкому языку в средней школе. Проблемы и перспективы: Учебное пособие. М., 1998.

Верецагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). М., 1969.

Вопросы контроля обученности учащихся иностранному языку: Методическое пособие / Под ред. А.А. Миролюбова. Обнинск, 1999.

Гойсман О.Я., Надеина Т.М. Речевая коммуникация: Учебник. М., 2001.

Дистанционное обучение / Под ред. Е.С. Полат. М., 1998.

Европейский языковой портфель. Предложения по разработке. Пер. на русский язык. М., 1998.

Зимняя И.А. Педагогическая психология. М., 1999.

Ильин М.С. Основы теории упражнений по иностранному языку. М., 1975.

Квалификационная характеристика выпускника педагогического института (факультета) иностранных языков по специальности «учитель иностранного языка». М., 1990.

Латидус Б.А. Проблемы содержания обучения в языковом вузе. М., 1986.

Мангус И. Как учить иностранный язык или советы по изучению иностранного языка. М., 1999.

Миньяр-Белоручев Р.К. Методика обучения французскому языку: Учебное пособие. М., 1990.

Мусницкая Е.В. 100 вопросов к себе и ученику. М., 1996.

Обучение иностранному языку как специальности (для институтов и факультетов иностранных языков): Учебное пособие / Бородулина М.К. и др. 2-е изд., испр. М., 1982.

Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX–XX вв. / Под ред. И.В. Рахманова. М., 1972.

Пальмер Г. Устный метод обучения иностранным языкам. Сокр. пер. с англ. 2-е изд. М., 1961.

Пассов Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. 5–11 классы. М., 2000.

Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе. 2-е изд., М., 1988.

Раушенбах В.Э. Краткий обзор основных методов преподавания иностранных языков с I по XX век. М., 1971.

Сафонова И.Л. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. М., 1991.

Скалкин В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи. М., 1981.

Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. М., 1999.

Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе / Под ред. А.Д. Климентенко, А.А. Миролюбова. М., 1981.

Учебные стандарты школ России. Кн. 1 / Под ред. В.С. Леднева и др. М., 1988. С. 147–200 (иностраннные языки).

Хэзболдт П. Изучение иностранных языков. Некоторые размышления из опыта преподавания. Сокр. пер. с англ. М., 1963.

Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в основной школе: Учебное пособие. 2-е изд. М., 1986.

Штульман Э.А. Методический эксперимент в системе методов исследования. Воронеж, 1976.

Richards J.C., Rodgers N.S. Approaches and methods in language teaching. Cambridge University Press, 1986, 1995.

European Language Portfolio / Proposals for Development. Strasburg, 1997.

Scrivener J. Learning Teaching: a guidebook for English language teaching. Heinemann, 1994.

ПРЕДЛОЖЕНИЯ ПО АТТЕСТАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА*

Аттестация преподавателей иностранного языка проводится на основании «Положения о порядке аттестации педагогических и руководящих работников государственных и муниципальных образовательных учреждений», введенного в действие с 1 сентября 2000 года.

Целью аттестации является определение уровня профессиональной компетенции преподавателей, соответствующего требованиям к квалификации при присвоении им квалификационных категорий.

Для преподавателей, претендующих на вторую и высшую квалификационную категорию, аттестация носит добровольный характер.

Решение о соответствии заявленной категории выносится аттестационной комиссией, формируемой согласно указанному Положению.

Оценка профессиональной компетенции преподавателя иностранного языка основана на следующих базовых параметрах:

- коммуникативной компетенции;
- профессиональной компетенции;
- общекультурной компетенции.

Общекультурная компетенция в данной таблице не выделяется отдельно, но представлена в различных показателях общекommunikативной и профессиональной компетенций.

Параметры и критерии оценки	Учитель	Учитель второй категории	Учитель высшей категории
КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ			
<i>1. Языковая компетенция</i>	Речь учителя в целом грамотна. Соблюдаются базовые требования к лексико-грамматическому и фонетическому оформлению речи. Иногда проскальзывают ошибки, часть из кото-	Речь учителя грамотна. Учитель владеет различными по сложности речевыми структурами и моделями, грамотно использует лексико-грамматический и фонетический материал в	Речь учителя абсолютно грамотна. Учитель демонстрирует свободное владение иностранным языком, может использовать разнообразные языковые (лексические, грамматические, фоне-

* Составила Е.Н.Соловова при участии В.В. Сафоновой, К.С. Макмурян. (В кн. *Соловова Е.Н.* Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций. М., 2002).

Параметры и критерии оценки	Учитель	Учитель второй категории	Учитель высшей категории
	рых учитель исправляет сам. Нет большого разнообразия в использовании языкового материала. Уровень языковой компетенции примерно соответствует Пороговому продвинутому уровню владения иностранным языком.	рамках обсуждаемых тем и проблем. Уровень языковой компетенции можно определить как высокий.	тические) средства для решения одной и той же речевой задачи. Речь свободна, образна, выразительна и идиоматична. Соответствует Свободному уровню владения иностранным языком.
2. Речевая компетенция	Достаточно хорошо владеет всеми видами речевой деятельности на иностранном языке. На рецептивном уровне владеет основными технологиями извлечения информации; на продуктивном уровне в устной и письменной речи демонстрирует достаточный уровень дискурсивных умений и навыков. Может испытывать некоторые затруднения в проведении нетрадиционных форм полилогического общения, таких, как дискуссия, диспут, конференция и т.д.	Практически не испытывает трудности в любом виде речевой деятельности на иностранном языке. Хорошо владеет различными технологиями чтения и понимания речи со слуха, компенсаторными умениями. Демонстрирует хороший уровень дискурсивных умений в устной и письменной речи. Хорошо владеет аргументацией, композицией речи. Легко участвует в различных формах полилогического общения, но не всегда может взять на себя руководство такими формами общения.	Ни в устной, ни в письменной речи учитель не испытывает трудностей иноязычного речевого характера (рецептивных и продуктивных); прекрасно владеет различными приемами аргументации, а также формами изложения мысли, такими как, анализ, синтез, сравнение, обобщение и т.д. Использует разнообразные способы связи речи и приемы выразительности. Адаптирует свою речь с учетом аудитории, усложняя или упрощая ее. Легко участвует и руководит любыми формами полилогического общения.

Параметры и критерии оценки	Учитель	Учитель второй категории	Учитель высшей категории
3. Социокультурная компетенция	Имеет достаточный уровень знаний о культуре родной страны и стран изучаемого языка, умеет рассказать о них/ сравнить их на иностранном языке. Знает и соблюдает основные особенности формального и неформального общения в устной и письменной речи. Может допускать некоторые ошибки социолингвистического характера (лексические, грамматические и фонетические).	Хорошо знает не только культуру родной страны и стран изучаемого языка, но и обще-европейскую и мировую культуру. Легко находит общее и различное в их исторически сложившихся культурных моделях развития. В устном и письменном общении знает и соблюдает нормы, принятые в различных сферах общения, с учетом различной степени формальности. Практически не допускает ошибок социолингвистического характера.	Прекрасно знает мировую культуру, умеет анализировать опыт культурного развития различных стран во взаимодействии различных культур, а также проследить его отражение в языке той или иной страны. Не испытывает трудностей социолингвистического и социокультурного характера практически в любой сфере общения, учитывает нормы формального и неформального общения в устной и письменной речи.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ

1. Умения в планировании	Учитель знаком с основными требованиями программ по иностранному языку и с позицией авторов базового УМК. Грамотно использует предложенное в книге для учителя тематическое и поурочное планирование. Нет большой самостоятельности в постановке целей и	Учитель хорошо знаком с существующими федеральными программами по иностранному языку для различных типов школ и моделей изучения ИЯ. Соблюдая основные требования тематического планирования, представленные в УМК, грамотно корректиру-	При необходимости может составить учебную программу для конкретной модели обучения иностранному языку в том или ином учебном заведении, с учетом региональных и федеральных требований. Может разработать авторскую программу профильного фа-
--------------------------	--	--	---

Параметры и критерии оценки	Учитель	Учитель второй категории	Учитель высшей категории
	задач, в использовании учебных материалов, однако нет и серьезных нарушений в логике поэтапного формирования различных языковых и речевых навыков и умений в рамках конкретно изучаемой темы.	ет некоторые положения, с учетом особенностей аудитории и ситуации, умеет самостоятельно определять цели, формулировать практические задачи обучения для серии уроков в рамках изучаемых тем с привлечением дополнительных средств обучения.	культурного курса иностранного языка в рамках той или иной образовательной модели.
2. <i>Организационные умения</i>	В целом следует логике авторов УМК, последовательно выполняя упражнения и задания, предложенные в книге для учителя. Может проявить самостоятельность, изменив ход урока в случае незапланированных обстоятельств (непонимание учащимися материала, неполное выполнение домашнего задания и т.д.). Умеет поддерживать необходимый уровень дисциплины и заинтересованности у учащихся на уроке с использованием различных форм и режимов работы.	Логично и последовательно выстраивает различные задания, направленные на поэтапное достижение поставленных целей (в серии уроков и в рамках отдельного урока); умеет поддерживать высокий уровень мотивации всех учащихся на уроке, используя разнообразные формы и режимы работы. Хорошо владеет различными приемами мониторинга учебного процесса, быстро реагирует на изменение учебной ситуации. Умеет организовать вне-	В соответствии с поставленными целями и задачами обучения умеет грамотно отбирать и логически выстраивать разнообразные задания, варьировать формы работы по формированию иноязычных речевых умений. Владеет разнообразными приемами мониторинга учебного процесса. При необходимости может легко изменить первоначальный план и логику урока с учетом появившихся обстоятельств. Может организовать внеклассную работу по

Параметры и критерии оценки	Учитель	Учитель второй категории	Учитель высшей категории
	Умеет организовать внеклассную работу по предмету в рамках класса.	классную работу по предмету в рамках школы.	предмету. В состоянии руководить работой методического объединения учителей иностранного языка.
<i>3. Умения в обеспечении контроля и оценивания</i>	Знает особенности и основные требования к контролю в области обучения различным аспектам языка и видам речевой деятельности. Грамотно выставляет оценки, умеет объяснить ошибки и формирует необходимые навыки самооценки у учащихся.	Умеет грамотно исправлять и объяснять ошибки, формирует у учащихся необходимые и достаточные навыки самоконтроля и самокоррекции. Последовательно и систематически контролирует уровень обученности учащихся по различным видам речевой деятельности и аспектам языка. Может грамотно отобрать контрольные задания на проверку языковых знаний и коммуникативных умений с учетом анализа трудностей изучаемого материала.	Легко варьирует различные формы и приемы предупреждения ошибок и исправления ошибок в зависимости от учебной ситуации. Последовательно и систематично формирует чистоту речевых умений и навыков. Обращает внимание не только на формальные ошибки, связанные с нарушением различных форм и норм употребления языкового материала, но и на ошибки логического, стилистического и социокультурного характера. Может грамотно составить коммуникативно-ориентированные контрольные задания и экзаменационные материалы.
<i>4. Аналитические умения</i>	Знает основные параметры анализа урока и умеет адекватно анализиро-	Умеет методически грамотно анализировать собственные уроки и уроки кол-	Умеет провести грамотный, критический и конструктивный (само)ана-

Параметры и критерии оценки	Учитель	Учитель второй категории	Учитель высшей категории
	<p>вать собственные уроки и уроки коллег. Может оценить УМК и другие учебные материалы на предмет их соответствия/ несоответствия конкретным учебным программам и индивидуальным особенностям группы обучаемых, а также проанализировать адекватность использования тех или иных заданий/форм работы, логику их расположения в различных ситуациях учебного общения.</p>	<p>лег, не только отмечая недочеты и достоинства, но и определяя объективные и субъективные причины, лежащие в их основе. При анализе урока предлагает конструктивные решения по оптимизации учебного процесса. Может анализировать и рецензировать учебную литературу по иностранному языкам.</p>	<p>лиз уроков иностранного языка. Демонстрирует высокий уровень профессионально-педагогической рефлексии. Анализирует/рецензирует учебно-методические материалы по иностранному языку и методике его преподавания. Способен отбирать необходимый практический и теоретический материал для обновления содержания обучения с учетом возрастных и иных особенностей обучаемых.</p>
<p>5. Исследовательские умения</p>	<p>Практически не ведет самостоятельного научного исследования, но принимает участие в работе методического объединения и может сделать сообщение на предложенную тему. Имеет необходимые академические навыки.</p>	<p>Имеет достаточные навыки академической работы. Может подготовить доклад и выступить с сообщениями на различные профессиональные темы, написать реферат или статью. Участвует в работе экспериментальных площадок и ведет пилотные проекты.</p>	<p>Самостоятельно определяет тему исследования, намечает план и логику дальнейшей работы, имеет необходимые навыки работы с литературой, самостоятелен в выводах. Принимает участие в работе научных конференций и семинаров/в работе профессиональных ассоциаций. Публикует статьи и выступает с научными докладами.</p>

Параметры и критерии оценки	Учитель	Учитель второй категории	Учитель высшей категории
6. <i>Профессионально-коммуникативные умения</i>	Владеет лексикой классного обихода, в состоянии проводить весь урок на иностранном языке, в случае необходимости подключая родной язык для решения различных общеобразовательных задач. Достаточно хорошо владеет профессиональной терминологией на родном языке. Может принимать участие в профессиональном общении.	В состоянии обеспечивать мониторинг всего учебного процесса на иностранном языке практически в любой аудитории, адаптируя свою речь к реальной ситуации учебного общения. Легко обобщает профессиональные проблемы на родном языке, при необходимости может вести профессиональное общение без серьезных затруднений и на иностранном языке.	Демонстрирует прекрасные билингвальные профессиональные умения: может с легкостью общаться на профессиональные темы на родном и иностранном языках, при необходимости выступать в роли переводчика на профессиональных международных встречах, знает социокультурные особенности употребления профессиональной терминологии на родном и иностранном языках. Владеет технологиями активного вовлечения учащихся в процесс иноязычного общения.
7. <i>Психолого-педагогическая компетенция</i>	Знаком с базовыми положениями педагогики и психологии, знает основы дидактики и психологии общения.	Хорошо знаком с базовыми положениями педагогики и психологии, включая возрастную/коррекционную психологию и педагогику. Знает основы психолингвистики и умеет их использовать в профессиональной деятельности. Может составить психолого-педагогическую характеристику класса и отдельных учеников.	Умеет использовать психолого-педагогические знания на практике, составить индивидуальный портрет класса и отдельных учеников, учитывать данные особенности при организации мониторинга учебной и внеурочной деятельности.

Параметры и критерии оценки	Учитель	Учитель второй категории	Учитель высшей категории
8. <i>Филологическая компетенция</i>	Имеет необходимые знания о структуре родного и иностранного языков. Может сравнивать различные явления в родном и иностранном языках с целью определения возможных переносов и предотвращения явления интерференции как на межъязыковом, так и на внутриязыковом уровне. Владеет основами риторики, имеет достаточное представление о литературе и культуре стран изучаемого и родного языков.	Способен интерпретировать сложные языковые явления на родном и иностранном языках. Хорошо владеет риторикой. Начитан и умеет использовать знание литературы, истории изучаемого языка и других дисциплин в процессе обучения и общения.	Филологически грамотен, начитан, умеет творчески применять полученные знания в процессе профессиональной деятельности.
9. <i>Личностные характеристики</i>	Приятная манера общения, аккуратный внешний вид. Хорошо владеет голосом, адекватно использует мимику и жесты в общении и при обучении. Проявляет достаточную требовательность к себе и ученикам.	Обладает хорошей дикцией, достаточной силой голоса. Придерживается академического стиля в одежде. Профессионально владеет мимикой, жестами. Избегает излишней авторитарности, открыт для общения. Высоко эрудирован, обладает целеустремленностью, тактом.	Обладает располагающей манерой общения, в меру эмоционален. Предельно доброжелателен, при этом требователен к себе и другим. Любит свою профессию, социально активен. Придерживается академического стиля в одежде и поведении. Обладает прекрасной дикцией, мастерски владеет голосом, мимикой и жестами для установления речевого взаимодействия и в качестве невербальных опор при обучении.

СТАНДАРТ СРЕДНЕГО (ПОЛНОГО) ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (Извлечения)^{*}

БАЗОВЫЙ УРОВЕНЬ

Изучение иностранного языка на базовом уровне среднего (полного) общего образования направлено на достижение следующих целей:

дальнейшее развитие иноязычной коммуникативной компетенции (речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной);

речевая компетенция – совершенствование коммуникативных умений в четырех основных видах речевой деятельности (говорении, аудировании, чтении и письме); умений планировать свое речевое и неречевое поведение;

языковая компетенция – овладение новыми языковыми средствами в соответствии с отобранными темами и сферами общения: увеличение объема используемых лексических единиц; развитие навыков оперирования языковыми единицами в коммуникативных целях;

социокультурная компетенция – увеличение объема знаний о социокультурной специфике страны/стран изучаемого языка, совершенствование умений строить свое речевое и неречевое поведение адекватно этой специфике, формирование умений выделять общее и специфическое в культуре родной страны и страны изучаемого языка;

компенсаторная компетенция – дальнейшее развитие умений выходить из положения в условиях дефицита языковых средств при получении и передаче иноязычной информации;

учебно-познавательная компетенция – развитие общих и специальных учебных умений, позволяющих совершенствовать учебную деятельность по овладению иностранным языком, удовлетворять с его помощью познавательные интересы в других областях знания.

развитие и воспитание способности и готовности к самостоятельному и непрерывному изучению иностранного языка, дальнейшему самообразованию с его помощью, использованию иностранного языка в других областях знаний; способности к самооценке через наблюдение за собственной речью на родном и иностранном языках; личностному самоопределению в отношении их будущей профессии; социальная адаптация; формирование качеств гражданина и патриота.

^{*} В кн. Новые Государственные стандарты по иностранному языку. 2—11 классы. М., 2004.

ОБЯЗАТЕЛЬНЫЙ МИНИМУМ СОДЕРЖАНИЯ ОСНОВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ

РЕЧЕВЫЕ УМЕНИЯ

ПРЕДМЕТНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РЕЧИ

Социально-бытовая сфера. Повседневная жизнь, быт, семья. Межличностные отношения. Здоровье и забота о нем.

Социально-культурная сфера. Жизнь в городе и сельской местности. Научно-технический прогресс. Природа и экология. Молодежь в современном обществе. Досуг молодежи. Страна/ страны изучаемого языка, их культурные особенности, достопримечательности. Путешествия по своей стране и за рубежом.

Учебно-трудовая сфера. Современный мир профессий. Планы на будущее, проблема выбора профессии. Роль иностранного языка в современном мире.

ВИДЫ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Говорение

Диалогическая речь

Совершенствование владения всеми видами диалога на основе новой тематики и расширения ситуаций официального и неофициального общения.

Развитие умений: участвовать в беседе/дискуссии на знакомую тему, осуществлять запрос информации, обращаться за разъяснениями, выражать свое отношение к высказыванию партнера, свое мнение по обсуждаемой теме.

Монологическая речь

Совершенствование владения разными видами монолога, включая высказывания в связи с увиденным/прочитанным, сообщения (в том числе при работе над проектом).

Развитие умений: делать сообщения, содержащие наиболее важную информацию по теме/проблеме; кратко передавать содержание полученной информации; рассказывать о себе, своем окружении, своих планах, *обосновывая свои намерения/поступки*; рассуждать о фактах/событиях, приводя примеры, аргументы, *делая выводы*; описывать особенности жизни и культуры своей страны и страны/стран изучаемого языка.

Аудирование

Дальнейшее развитие понимания на слух (с различной степенью полноты и точности) высказываний собеседников в процессе общения, содержания аутентичных аудио- и видеотекстов различных жанров и длительности звучания:

понимания основного содержания несложных аудио- и видеотекстов монологического и диалогического характера – теле- и радиопередач на актуальные темы;

выборочного понимания необходимой информации в прагматических текстах (рекламе, объявлениях);

относительно полного понимания высказываний собеседника в наиболее распространенных стандартных ситуациях повседневного общения.

Развитие умений: отделять главную информацию от второстепенной; выявлять наиболее значимые факты; определять свое отношение к ним, извлекать из аудиотекста необходимую/интересующую информацию.

Чтение

Дальнейшее развитие всех основных видов чтения аутентичных текстов различных стилей: публицистических, научно-популярных (в том числе страноведческих), художественных, прагматических, а также текстов из разных областей знания (с учетом межпредметных связей):

ознакомительного чтения – с целью понимания основного содержания сообщений, репортажей, отрывков из произведений художественной литературы, несложных публикаций научно-познавательного характера;

изучающего чтения – с целью полного и точного понимания информации прагматических текстов (инструкций, рецептов, статистических данных);

просмотрового/поискового чтения – с целью выборочного понимания необходимой/интересующей информации из текста статьи, проспекта.

Развитие умений выделять основные факты, отделять главную информацию от второстепенной; предвосхищать возможные события/факты; раскрывать причинно-следственные связи между фактами; понимать аргументацию; извлекать необходимую/интересующую информацию; определять свое отношение к прочитанному.

Письменная речь

Развитие умений писать личное письмо, заполнять анкеты, формуляры различного вида; излагать сведения о себе в форме, принятой в стране/странах изучаемого языка (автобиография/резюме); составлять план, тезисы устного/письменного сообщения, в том числе на основе выписок из текста.

Развитие умений: расспрашивать в личном письме о новостях и сообщать их; рассказывать об отдельных фактах/событиях своей жизни, выражая свои суждения и чувства; описывать свои планы на будущее.

ЯЗЫКОВЫЕ ЗНАНИЯ И НАВЫКИ

Орфография

Совершенствование орфографических навыков, в том числе применительно к новому языковому материалу.

Произносительная сторона речи

Совершенствование слухопроизносительных навыков, в том числе применительно к новому языковому материалу.

Лексическая сторона речи

Расширение объема продуктивного и рецептивного лексического минимума за счет лексических средств, обслуживающих новые темы, проблемы и ситуации общения, а также оценочной лексики, реплик-клише речевого этикета, отражающих особенности культуры страны/стран изучаемого языка.

Расширение потенциального словаря за счет овладения новыми словообразовательными моделями, интернациональной лексикой.

Развитие соответствующих лексических навыков.

Грамматическая сторона речи

Расширение объема значений изученных грамматических явлений: видо-временных, неличных и неопределенно-личных форм глагола, форм условного наклонения, объема использования косвенной речи (косвенного вопроса, приказа/побуждения). Согласование времен. Развитие соответствующих грамматических навыков. Систематизация изученного грамматического материала.

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ЗНАНИЯ И УМЕНИЯ

Развитие страноведческих знаний и умений, основанных на сравнении фактов родной культуры и культуры стран изучаемого языка. Увеличение их объема за счет новой тематики и проблематики речевого общения, в том числе межпредметного характера.

КОМПЕНСАТОРНЫЕ УМЕНИЯ

Совершенствование умений: пользоваться языковой и контекстуальной догадкой при чтении и аудировании; прогнозировать содержание текста по заголовку/началу текста, использовать текстовые опоры различного рода (подзаголовки, таблицы, графики, шрифтовые выделения, комментарии, сноски); игнорировать лексические и смысловые трудности, не влияющие на понимание основного содержания текста, использовать переспрос и словарные замены в процессе устноречевого общения.

УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ УМЕНИЯ

Дальнейшее развитие общих учебных умений, связанных с приемами самостоятельного приобретения знаний: использовать двуязычный и одноязычный словари и другую справочную литературу, ориентироваться в иноязычном письменном и аудиотексте, обобщать информацию, фиксировать содержание сообщений, выделять нужную/основную информацию из различных источников на изучаемом иностранном языке.

Развитие специальных учебных умений: интерпретировать языковые средства, отражающие особенности иной культуры; использовать выборочный перевод для уточнения понимания иноязычного текста.

В результате изучения иностранного языка на базовом уровне ученик должен:

знать/понимать:

значения новых лексических единиц, связанных с тематикой данного этапа обучения и соответствующими ситуациями общения, в том числе оценочной лексики, реплик-клише речевого этикета, отражающих особенности культуры страны/стран изучаемого языка;

значение изученных грамматических явлений в расширенном объеме (видо-временные, неличные и неопределенно-личные формы глагола, формы условного наклонения, косвенная речь/косвенный вопрос, побуждение и др., согласование времен);

страноведческую информацию из аутентичных источников, обогащающую социальный опыт школьников: сведения о стране/странах изучаемого языка, их науке и культуре, исторических и современных реалиях, общественных деятелях, месте в мировом сообществе и мировой культуре, взаимоотношениях с нашей страной, языковые средства и правила речевого и неречевого поведения в соответствии со сферой общения и социальным статусом партнера;

уметь:

говорение

вести диалог, используя оценочные суждения, в ситуациях официально и неофициального общения (в рамках изученной тематики); беседовать о себе, своих планах; участвовать в обсуждении проблем в связи с прочитанным/прослушанным иноязычным текстом, соблюдая правила речевого этикета;

рассказывать о своем окружении, рассуждать в рамках изученной тематики и проблематики; представлять социокультурный портрет своей страны и страны/стран изучаемого языка;

аудирование

относительно полно и точно понимать высказывания собеседника в распространенных стандартных ситуациях повседневного общения, понимать основное содержание и извлекать необходимую информацию из различных аудио- и видеотекстов: прагматических (объявления, прогноз погоды),

публицистических (интервью, репортаж), соответствующих тематике данной ступени обучения;

чтение

читать аутентичные тексты различных стилей: публицистические, художественные, научно-популярные, прагматические – используя основные виды чтения (ознакомительное, изучающее, поисковое/просмотровое) в зависимости от коммуникативной задачи;

письменная речь

писать личное письмо, заполнять анкету, письменно излагать сведения о себе в форме, принятой в стране/странах изучаемого языка, делать выписки

из иноязычного текста; использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни для:

общения с представителями других стран, ориентации в современном поликультурном мире;

получения сведений из иноязычных источников информации (в том числе через Интернет), необходимых в образовательных и самообразовательных целях;

расширения возможностей в выборе будущей профессиональной деятельности;

изучения ценностей мировой культуры, культурного наследия и достижений других стран; ознакомления представителей зарубежных стран с культурой и достижениями России.

ПРОФИЛЬНЫЙ УРОВЕНЬ

Изучение иностранного языка на профильном уровне среднего (полного) общего образования направлено на достижение следующих целей:

дальнейшее развитие иноязычной коммуникативной компетенции (речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной):

речевая компетенция – функциональное использование изучаемого языка как средства общения и познавательной деятельности: умение понимать аутентичные иноязычные тексты (аудирование и чтение), в том числе ориентированные на выбранный профиль, передавать информацию в связных аргументированных высказываниях (говорение и письмо); планировать свое речевое и неречевое поведение с учетом статуса партнера по общению;

языковая/лингвистическая компетенция – овладение новыми языковыми средствами в соответствии с темами и сферами общения, отобранными для выбранного профиля, навыками оперирования этими средствами в коммуникативных цепях; систематизация языковых знаний, полученных в основной школе, увеличение их объема за счет информации профильно-ориентированного характера;

социокультурная компетенция (включающая социолингвистическую) – расширение объема знаний о социокультурной специфике страны/стран изучаемого языка, совершенствование умений строить свое речевое и неречевое поведение адекватно этой специфике с учетом профильно-ориентированных ситуаций общения, умений адекватно понимать и интерпретировать лингвокультурные факты, основываясь на сформированных ценностных ориентациях;

компенсаторная компетенция – совершенствование умений выходить из положения при дефиците языковых средств в процессе иноязычного общения, в том числе в профильно-ориентированных ситуациях общения;

учебно-познавательная компетенция – дальнейшее развитие специальных учебных умений, позволяющих совершенствовать учебную деятельность по овладению иностранным языком, повышать ее продуктивность;

использовать изучаемый язык в целях продолжения образования и самообразования, прежде всего в рамках выбранного профиля;

развитие и воспитание способности к личностному и профессиональному самоопределению, социальной адаптации; формирование активной жизненной позиции гражданина и патриота, а также субъекта межкультурного взаимодействия; развитие таких личностных качеств, как культура общения, умение работать в сотрудничестве, в том числе в процессе межкультурного общения; развитие способности и готовности к самостоятельному изучению иностранного языка, к дальнейшему самообразованию с его помощью в разных областях знания; приобретение опыта творческой деятельности, опыта проектно-исследовательской работы с использованием изучаемого языка, в том числе в русле выбранного профиля.

ОБЯЗАТЕЛЬНЫЙ МИНИМУМ СОДЕРЖАНИЯ ОСНОВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ

РЕЧЕВЫЕ УМЕНИЯ

ПРЕДМЕТНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РЕЧИ

Социально-бытовая сфера – повседневная жизнь и быт, семейные традиции и межличностные отношения в разных культурах. Проблемы экологии и здоровья.

Социально-культурная сфера – проблемы города и села. Научно-технический прогресс, его перспективы и последствия. Роль молодежи в современном обществе, ее интересы и увлечения. Культурно-исторические особенности своей страны и стран изучаемого языка. Вклад России и стран изучаемого языка в развитие науки и мировой культуры. Великие исторические события прошлого и современности. Проблемы современного общества.

Учебно-трудовая сфера – современный мир профессий. Рынок труда и выбор будущей профессии. Роль владения иностранными языками в современном мире. Возможности и перспективы самообразования. Новые информационные технологии.

ВИДЫ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Говорение

Диалогическая речь

Совершенствование умений:

вести все виды диалога и комбинировать их на основе расширенной тематики в различных ситуациях официального и неофициального общения, а также в ситуациях профессионально-ориентированного общения;

вести полилог, в том числе в форме дискуссии, с соблюдением норм речевого этикета, принятых в стране/странах изучаемого языка.

Развитие умений: участвовать в беседе, запрашивать и обмениваться информацией, высказывать и аргументировать свою точку зрения, расспрашивать собеседника, уточняя интересующую информацию, брать на себя

инициативу в разговоре, вносить пояснения/дополнения, выражать эмоции различного характера.

Монологическая речь

Развитие умений публичных выступлений, таких как: сообщение, доклад, представление результатов проектно-исследовательской деятельности, ориентированной на выбранный профиль.

Развитие умений: подробно/кратко излагать прочитанное/ прослушанное/увиденное; давать характеристику литературных персонажей и исторических личностей, описывать события, излагать факты, представлять социокультурный портрет своей страны и стран изучаемого языка; высказывать и аргументировать свою точку зрения; делать выводы; оценивать факты/события современной жизни.

Аудирование

Дальнейшее развитие слушания и понимания (с различной степенью полноты и точности) высказываний собеседника, а также содержания различных аутентичных аудио- и видеотекстов:

понимание основного содержания аудио- и видеотекстов в рамках знакомой тематики, в том числе профильной, или в области личных интересов; выборочное понимание значимой/интересующей информации из иноязычных аудио- и видеотекстов;

относительно полное понимание речи носителей изучаемого языка в наиболее типичных ситуациях повседневного общения.

Развитие умений: определять тему/проблему; выделять факты/примеры/аргументы в соответствии с поставленным вопросом/проблемой; обобщать содержащуюся в тексте информацию, определять свое отношение к ней.

Чтение

Совершенствование чтения и понимания (с различной степенью точности и полноты) аутентичных текстов различных стилей: научно-популярных, публицистических, художественных, прагматических, в том числе связанных с тематикой выбранного профиля, с использованием различных стратегий/видов чтения:

ознакомительного чтения – с целью понимания основного содержания сообщений, обзоров, интервью, репортажей, публикаций научно-познавательного характера, отрывков из произведений художественной литературы;

изучающего чтения – с целью полного понимания информации прагматических текстов, публикаций научно-популярного характера, отрывков из произведений художественной литературы;

просмотрового/поискового чтения – с целью извлечения необходимой/искомой информации из текста статьи или нескольких статей, проспектов.

Развитие умений: выделять необходимые факты/сведения, отделять основную информацию от второстепенной, определять временную и причин-

но-следственную взаимосвязь событий, прогнозировать развитие/результат излагаемых фактов/событий, обобщать описываемые факты/явления; определять замысел автора, оценивать важность/новизну/достоверность информации, понимать смысл текста и его проблематику, используя элементы анализа текста; отбирать значимую информацию в тексте/ряде текстов для решения задач проектно-исследовательской деятельности.

Письменная речь

Развитие умений писать личное и деловое письмо, сообщать сведения о себе в форме, принятой в стране изучаемого языка (автобиография/резюме, анкета, формуляр), излагать содержание прочитанного/прослушанного иноязычного текста, писать тезисы, рефераты, обзоры прочитанного/прослушанного/просмотренного, использовать письменную речь на иностранном языке в ходе проектно-исследовательской работы.

Развитие умений: описывать события/факты/явления; сообщать/запрашивать информацию; выражать собственное мнение/суждение; кратко передавать содержание несложного текста; фиксировать необходимую информацию из прочитанного/ прослушанного/увиденного; составлять тезисы или развернутый план выступления; обобщать информацию, полученную из разных источников, в том числе в русле выбранного профиля.

Перевод

Развитие профильно-ориентированных умений письменного перевода текстов, связанных с тематикой профиля, с иностранного языка на русский язык.

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ЗНАНИЯ И УМЕНИЯ

Расширение объема лингвострановедческих и страноведческих знаний за счет новой тематики и проблематики речевого общения с учетом специфики выбранного профиля: углубление знаний о стране/странах изучаемого языка, их науке и культуре, исторических и современных реалиях, общественных деятелях, месте этих стран в мировом сообществе, мировой культуре, взаимоотношениях с нашей страной; расширение объема лингвистических и культуроведческих знаний, навыков и умений, связанных с адекватным использованием языковых средств и правил речевого и неречевого поведения в соответствии с нормами, принятыми в странах изучаемого языка.

ЯЗЫКОВЫЕ ЗНАНИЯ И НАВЫКИ

Овладение основами знаний о системе изучаемого языка и следующими языковыми знаниями и навыками (рецептивными и продуктивными).

Орфография

Совершенствование орфографических навыков, в том числе применительно к новой лексике, связанной с выбранным профилем.

Произносительная сторона речи

Совершенствование ранее сформированных слухо-произносительных и ритмико-интонационных навыков.

Лексическая сторона речи

Увеличение объема продуктивного и рецептивного языкового материала, используемых идиоматических выражений, синонимов, антонимов, оценочной лексики, единиц речевого этикета, обслуживающих ситуации общения в рамках отобранных тем, в том числе профильно-ориентированных. Расширение объема потенциального словаря. Развитие и совершенствование соответствующих лексических навыков.

Грамматическая сторона речи

Расширение объема знаний о значении глагольных форм (видовременных, неличных), средств выражения модальности, способов выражения условия, предположения, причины, следствия, побуждения к действию. Развитие и совершенствование соответствующих грамматических навыков за счет перехода части рецептивного грамматического материала (предназначенного только для понимания при чтении) в продуктивный. Систематизация изученных грамматических средств.

КОМПЕНСАТОРНЫЕ УМЕНИЯ

Расширение объема умений в использовании имеющегося иноязычного речевого опыта для преодоления трудностей общения, вызванных дефицитом языковых средств; развитие умений: использовать паралингвистические (внеязыковые) средства, структуру текста, риторические приемы, справочный аппарат (комментарии, сноски); прогнозировать содержание текста по предваряющей информации (заголовку, началу); понимать значение неизученных языковых средств на основе лингвистической и контекстуальной догадки; использовать переспрос для уточнения понимания; использовать перифраз/толкование, синонимы, эквивалентные замены для дополнения, уточнения, пояснения мысли.

УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ УМЕНИЯ

Развитие специальных учебных умений, обеспечивающих освоение языка и культуры: поиск и выделение в тексте новых лексических средств, соотнесение средств выражения и коммуникативного намерения говорящего/пишущего, анализ языковых трудностей текста с целью более полного понимания смысловой информации, группировка и систематизация языковых средств по определенному признаку (формальному, коммуникативному); заполнение обобщающих схем/таблиц для систематизации языкового материала, интерпретация лингвистических и культуроведческих фактов в тексте; умение пользоваться словарями различных типов, современными информационными технологиями.

ТРЕБОВАНИЯ К УРОВНЮ ПОДГОТОВКИ ВЫПУСКНИКОВ

В результате изучения иностранного языка на профильном уровне ученик должен:

знать/понимать:

значения новых лексических единиц, связанных с тематикой данного этапа и с соответствующими ситуациями общения;

языковой материал: идиоматические выражения, оценочную лексику, единицы речевого этикета, обслуживающие ситуации общения в рамках новых тем, в том числе профильно-ориентированных;

новые значения изученных глагольных форм (видовременных, неличных), средств и способов выражения модальности, условия, предположения, причины, следствия, побуждения к действию;

лингвострановедческую и страноведческую информацию, расширенную за счет новой тематики и проблематики речевого общения, с учетом выбранного профиля;

уметь:***говорение***

вести диалог (диалог-расспрос, диалог-обмен мнениями/ суждениями, диалог-побуждение к действию, этикетный диалог и их комбинации) официального и неофициального характера в бытовой, социокультурной и учебно-трудовой сферах, используя аргументацию, эмоционально-оценочные средства;

рассказывать, рассуждать в связи с изученной тематикой, проблематикой прочитанных/прослушанных текстов, описывать события, излагать факты, делать сообщения, в том числе связанные с тематикой выбранного профиля;

создавать словесный социокультурный портрет своей страны и стран/страны изучаемого языка на основе разнообразной страноведческой и культуроведческой информации;

аудирование

понимать относительно полно (общий смысл) высказывание на изучаемом иностранном языке в различных ситуациях общения;

понимать основное содержание аутентичных аудио- или видеотекстов познавательного характера на темы, связанные с личными интересами или с выбранным профилем, выборочно извлекать из них необходимую информацию; оценивать важность/новизну информации, передавать свое отношение к ней;

чтение

читать аутентичные тексты разных стилей (публицистические, художественные, научно-популярные, прагматические, а также несложные специальные тексты, связанные с тематикой выбранного профиля), используя основные виды чтения (ознакомительное, изучающее, просмотровое/поисковое) в зависимости от коммуникативной задачи;

письменная речь

описывать явления, события, излагать факты в письме личного и делового характера; заполнять различные виды анкет, сообщать сведения о себе в форме, принятой в стране/странах изучаемого языка; составлять письмен-

ные материалы, необходимые для презентации результатов проектной деятельности;

использовать приобретенные знания и умения практической деятельности и повседневной жизни для:

успешного взаимодействия в различных ситуациях общения, в том числе профильно-ориентированных; соблюдения этикетных норм межкультурного общения;

расширения возможностей использования новых информационных технологий в профессионально-ориентированных целях;

расширения возможностей трудоустройства и продолжения образования;

участия в профильно-ориентированных Интернет-форумах, межкультурных проектах, конкурсах, олимпиадах;

обогащения своего мировосприятия, осознания места и роли родного и иностранного языков в сокровищнице мировой культуры.

**3000 НАИБОЛЕЕ УПОТРЕБИТЕЛЬНЫХ СЛОВ И СЛОВСОЧЕТАНИЙ
ИЗ ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ
(англо-русский вариант)**

А

"A"-EXCELLENT отлично (отметка)

ABILITY *n* 1. способность, способности, склонность, дарование;
2. умение, умения, навыки

general ~ies общие способности

psycholinguistic ~ies психолингвистические способности, способности к изучению языков

scholastic ~ies способности к учению

speaking ~ умение говорить (на данном языке)

special ~ies специальные (специфические) способности

verbal ~ речевое умение

writing ~ умение писать

~ **grouping** формирование групп по способностям

to improve ~s развивать способности

ABRIDGED *adj* сокращенный, в сокращении (*Syn.*: *in abridged form*)

ABBREVIATION *n* сокращение

ABSTRACT *n* реферат, тезисы

ABSTRACTS *pl* тезисы

ACADEMIC *n* 1. преподаватель, профессор или научный сотрудник (высшего) учебного заведения; 2. чисто теоретические, академические аргументы, рассуждения, споры и т.п.

ACADEMIC *adj* учебный, ученый

~ **achievement** академическая успеваемость

~ **adviser** научный куратор, консультант по вопросам обучения

(член преподавательского коллектива, который помогает определенному числу студентов выбрать общий план обучения. специализацию, зарегистрироваться и в других вопросах, связанных с учебой)

~ **board** ученый совет

~ **council** ученый совет

~ **discipline** учебная дисциплина

~ **failure** неуспеваемость

~ **freedoms** унив. академические свободы

~ **hour** академический час

~ **needs** научные интересы

~ **penalty** наказание за нарушение правил внутреннего распорядка учебного заведения

~ **periodicals** научные журналы

~ **probation** (обычно говорят просто "probation") учебный испытательный срок (назначается в случае неудовлетворительной учебы студента; служит предупреждением о том, что студент должен повысить уровень своих оценок или он будет отчислен после истечения определенного срока)

~ **qualification** учебная подготовка

~ **rank** ученое звание

~ **staff** преподавательский состав

~ **standard** 1. требования к уровню подготовки; 2. уровень подготовки

~ **work** учебная работа, учебные занятия

~ **workload** педагогическая нагрузка
~ **year** учебный год (*Суп.*:
session. Официальный период
обучения, обычно продолжаю-
щийся с августа или сентября по
март или июнь делится (в зави-
симости от учебного заведения)
на два семестра, три четверти
(плюс летняя сессия) или три
триместра)

additional ~ **work** дополнительная
(сверхурочная) учебная работа
junior ~ **staff** младший преподава-
тельский состав

ACADEMIC DEGREE ученая степень
to attain an ~ получить ученую сте-
пень

to gain an ~ получить ученую сте-
пень

to hold an ~ иметь диплом уни-
верситета

to possess an ~ иметь диплом уни-
верситета

ACADEMICAL *adj* 1. *См.* **academic**;
2. *n pl* университетская форма
(плащ и берет)

ACADEMICIAN *n* академик

ACADEMY *n* 1. академия; 2. а) выс-
шее учебное заведение; б) при-
вилегированное среднее (част-
ное) учебное заведение; 3. спе-
циальное учебное заведение

military ~ военное училище

ACCELERATED *adj* 1. ускоренный;
ускоренного типа; 2. работаю-
щий или обучающийся по уско-
ренному учебному плану; 3. хо-
рошо успевающий (об учащем-
ся)

ACCEPT *v* принимать в вуз (напр.,
to accept students for a degree
course — принимать студентов
на курсы для получения ученой
степени)

ACCREDITATION *n* аккредитация
(утверждение колледжей, уни-
верситетов и средних школ при-
знанными профессиональными
союзами. Учебное заведение
"аккредитуется", когда оно от-
вечает стандартам, установлен-
ным конкретным, обычно ре-
гиональным, аккредитационным
союзом. Это облегчает перевод
до окончания программы обуче-
ния из одного учебного заведе-
ния в другое с перезачетами)

ACCULTURATION *n* аккультурация

ACCURACY *n* грамматическая пра-
вильность (речи)

ACCURATELY *adv* грамматически
правильно (говорить)

ACHIEVEMENT *n* усвоение, степень
усвоения (учебного материала);
успехи в учебе или (само) обу-
чении, выполнение учебного за-
дания; достижение, результат

~ **test** контроль усвоения пройден-
ного материала

ACHIEVER *n* хорошо успевающий
(учащийся)

high ~ отличник

ACQUIRE *v* достигать; овладевать
(знаниями, навыками и т.п.)

~ **distinction** достичь оценок больше
75%; достичь известности

to ~ **habits** приобрести навыки

to ~ **one's degree** получить (ученую)
степень

ACQUISITION *n* усвоение (учебного
материала); приобретение (зна-
ний, умений, навыков); воспри-
ятие

language ~ овладение языком

tutored language ~ овладение язы-
ком под руководством препода-
вателя (*Ant.*: **untutored language**
acquisition)

untutored language ~ овладение языком самостоятельно, без преподавателя (*Ant.*: **tutored language acquisition**)

ACOUSTICAL *adj* акустический

ACTIVE *adj* активный, продуктивный

ACTIVITY *n* 1. активность; 2. деятельность; 3. организация; 4. вид деятельности; 5. упражнения

campus ~ культурно-массовая работа в студенческом городке

classroom ~ аудиторная работа

group ~ 1. групповая работа; 2. общественная работа

problem solving ~ проблемное обучение

role-playing ~ ролевая деятельность

aesthetic ~s эстетическая деятельность

extra-curricular ~s внеаудиторная деятельность (деятельность, которая является частью студенческой жизни, но не касается обучения, такая как занятия спортом, студенческие мероприятия, танцы, клубы и др.)

follow-up ~s 1. деятельность учителя, сопровождающая учебные телевизионные программы, учебные фильмы; 2. дополнительная работа учителя, выходящая за рамки урока; 3. закрепительные упражнения

practical ~s практическая деятельность

research ~s научно-исследовательская работа

social ~s общественная деятельность

writing ~s письменные упражнения

ADAPT *v* адаптировать

ADD CARD добавочная карточка (карточка (обычно печатается на компьютере), разрешающая сту-

денту до определенного срока добавить еще один предмет к своему расписанию)

ADDRESS *n* обращение

ADDRESSEE *n* адресат, получатель информации

ADDRESSER *n* говорящий

ADHERENT *n* эпитет

ADJECTIVE *n* прилагательное

ADJUST *v* адаптировать, приспособливать (учебные материалы, текст)

ADMINISTRATION *n* 1. управление делами (напр., учебной работой); 2. администрация; 3. проведение (напр., контрольных работ или экзаменов)

ADMINISTRATIVE BLOCK административный отдел (в учебном заведении)

ADMINISTRATOR *n* администратор; управляющий

educational ~ административно-педагогический работник

ADMISSION *n* зачисление, прием

conditional ~ условное зачисление (зачисление студента, который не отвечает всем требованиям; студенту могут назначить испытательный срок, до тех пор пока он не продемонстрирует способность к удовлетворительной учебе)

~ **fee** вступительный взнос

~ **form** заявление о приеме

~ **level** количество лиц, подлежащих зачислению, контингент приема

~ **office** приемная комиссия, отдел приема

~ **procedure** правила приема (в вуз)

~ **regulations** правила приема

~ **requirements** правила приема (в вуз)

application for ~ заявление о приеме

candidate for ~ поступающий, абитуриент, кандидат на зачисление
standards of ~ правила приема
to apply for ~ подавать заявление о приеме
to fill out an ~ заполнить бланк для поступления в вуз
to select for ~ отбирать для зачисления

ADMIT *v* зачислять, принимать
(*Syn.*: **enroll**)

ADULT *adj, n* взрослый

~ **class** группа взрослых обучаемых

~ **learner** взрослый обучаемый

ADULT ENGLISH FOREIGN COURSE курс английского языка как иностранного для взрослых

ADVANCE REGISTRATION предварительная регистрация (предварительный выбор учебных предметов на следующий семестр)

ADVANCED *adj* 1. продвинутый (этап), повышенный (уровень)
2. рассчитанный на продвинутых учащихся; передовой; (хорошо) успевающий (об учащемся); 3. повышенного типа; 4. усовершенствованный; перспективный

~ **placement** продвинутый уровень (статус студента, который во время предыдущего обучения (обычно в другом университете) показал хорошие результаты, которые часто выявляются на специальных экзаменах для определения "продвинутого уровня". Если такой статус студенту присужден, то некоторые предметы, которые обязательны в программе обучения, студент может не сдавать. *Syn.*: **advanced standing**)

~ **studies** занятия или курс повышенного типа

~ **work** учебные занятия повышенного уровня

ADVANCED DEGREE ученая степень, полученная за научно-исследовательскую работу

ADVERB *n* наречие

ADVERBIAL MODIFIER обстоятельство

ADVERBIAL PARTICIPLE деепричастие

ADVICE *n* рекомендация (напр., *The teacher handbook contains detailed advice on the teaching method* – Руководство для преподавателя содержит детальные методические рекомендации)

ADVISER *n* научный руководитель
to provide smb. with an ~ прикрепить кого-л. к научному руководителю

AFFIRMATIVE *adj* утвердительный

AFTER-QUESTIONS *n* послетекстовые вопросы

AGE *n* возраст

~ **of entry (of admission)** возраст поступающих

~ **range** возрастной состав

compulsory school ~ обязательный школьный возраст
Великобритании от 5 до 15 лет)

AGGREGATE *n* совокупность

~ **marks** совокупность оценок

AID *n* учебное пособие

audio-visual ~ аудиовизуальное пособие

~ **for memory** помощь, "мостик" для запоминания

~ **for practicing the language** пособие по практике языка

AIDE *n* ассистент

ALLOCATION *n* распределение

~ **of groups** распределение по группам

~ of time количество часов
ALoud *adv* вслух
ALTERNATION *n* чередование
ALUMNA *n* (*m* – **alumnus**) бывший питомец школы или университета (Женщина (**alumna**) или мужчина (**alumnus**), которые учились или закончили школу, колледж или университет (*pl*: **alumnae, alumni**))
ANALYSIS *n* 1. анализ; исследование; оценка; разбор (напр., синтаксический); 2. разложение (изображения)
compound ~ компонентный анализ (напр., языковой единицы)
discourse ~ анализ дискурса
educational ~ 1. педагогическое исследование; анализ учебной работы; 2. аналитическая педагогика
end-point ~ анализ конечных результатов
heuristic ~ эвристический анализ
register ~ стилистический анализ
student's needs ~ анализ потребностей студента
ANALYST *n* 1. аналитик; лаборант(-экспериментатор); исследователь; 2. психоаналитик
educational ~ специалист по аналитической педагогике (занимающийся изучением учебного процесса на основе анализа успеваемости учащихся)
ANNUAL *adj* ежегодный; годовой; годичный
~ **examination** годовой экзамен
ANTICIPATION *n* предвосхищение, антиципация, прогнозирование
~ **error** ошибка предвосхищения, антиципации
APHASIA *n* афазия
APPENDIX *n* приложение

APPLICANT *n* 1. лицо, подающее заявление о назначении на должность; 2. абитуриент
~ **for university places** подающий заявление о приеме в университет
APPLICATION *n* заявление 1. о приеме на работу (напр., ~s are invited – принимаются заявления); 2. о приеме в университет
~ **deadline** последний срок подачи заявлений в вуз
~ **form for entry to university** бланк заявления для поступления в вуз
to submit an ~ подавать заявление
APPOINT *v* назначить
to be ~ ed to the chair быть назначенным заведующим кафедрой
to be -ed to a professorship (to the post of professor) быть назначенным на должность профессора
APPOINTMENT *n* назначение
~ **to the teaching staff** назначение на преподавательскую должность
APPROACH *n* метод, способ, подход (к обучению); порядок (выполнения работы)
conventional ~ традиционный подход
functional ~ функциональный подход к обучению
functional-notional ~ функциональный подход
graded ~ ступенчатый подход (в обучении)
grammar-oriented ~ подход к обучению, ориентированный на грамматику
multi-media ~ комплексный подход с использованием ТСО
oral ~ метод устного опережения
pedagogic(al) ~ педагогический подход

problem-solving ~ проблемный подход
situational ~ ситуативный подход
APPROPRIACY *n* уместность, адекватность (слова, фразы)
APPROXIMATIVE SYSTEM приближительная система (формируется в процессе овладения ИЯ)
APTITUDE *n* способность; склонность
~ **test** проверка способности (учащегося с целью определения целесообразности соответствующего курса обучения)
general ~ общие способности
language ~ способности к иностранным языкам
to measure ~ выявлять склонности
ACQUAINT *v* знакомиться
AREA STUDY краеведение, лингвострановедение
ASPIRANT (*Am*) *n* абитуриент
ASSERTION *n* утверждение
ASSESS *v* оценивать (напр., подготовку учащегося и т.д.)
~ **progress of one's pupils** выставлять оценку, выставлять отметку; проводить (ставить) зачет; аттестовать
~ **textbook material** проводить экспертизу, оценивать материалы учебника
ASSESSMENT *n* оценка; выставление оценки, зачет, проведение зачета; аттестование; аттестация
performance ~ оценка успеваемости
~ **technique** методика оценки
methods of ~ методы оценки
ASSIGNMENT *n* 1. (учебное; задание; 2. распределение; 3. присвоение (значений)
group ~ общее (групповое) задание
out-of-class ~ задание для внеаудиторной (внеклассной, самостоятельной) работы

ASSIMILATION *n* ассимиляция, уподобление
ASSISTANT *n* помощник, ассистент
~ **-professor** доцент
lab. ~ лаборант
ASSISTENTSHIP *n* ассистирование (оплачиваемая работа, предоставляемая аспирантам. Они работают помощниками преподавателя, ассистентами на кафедре, следят за выполнением лабораторных работ)
ASSOCIATE *n* 1. коллега; 2. младший член университетской корпорации и т.п.; 3. лицо, прослушавшее неполный курс, требуемый для получения степени (в некоторых университетах и колледжах)
ASSOCIATE *adj* не пользующийся всей полнотой прав; являющийся младшим членом, помощником
~ **professor** адъюнкт-профессор
ASSOCIATE DEGREE степень ассоциата (степень, присваиваемая оканчивающему двухгодичный младший колледж или первые два курса университета)
ASSOCIATE IN ARTS (A.A.) ассоциат искусств (низшая степень квалификации)
ASSOCIATE IN SCIENCE (A.S.) ассоциат науки (низшая степень квалификации)
ASSOCIATION *n* ассоциация, связь
ASTERISK *n* звездочка (знак сноски)
ATTAINMENT *n* 1. достижение, приобретение; 2. успеваемость; 3. квалификация, подготовка; 4. *pl* знания, умения и навыки
academic ~ академическая успеваемость

educational ~ уровень образования, образовательная подготовка; педагогическая квалификация
ATTENDANCE *n* посещаемость
compulsory class ~ обязательное посещение занятий
poor ~ плохая посещаемость
ATTRIBUTE *n* определение
AUDIBLE *adj* слышимый, внятный
AUDIO *adj* звуковой
~ **aid** средство звуковой наглядности
~ **visual method** аудио-визуальный метод
~ **lingual method** аудио-лингвальный метод
~ **active comparative laboratory (AAC)** лаборатория устной речи (с обратной связью)
AUDIT *n* студент, посещающий занятия без получения оценки или зачета (требования и плата для таких студентов такие же, как для обычных студентов)
AUDITING *n* аудирование, прослушивание
AUDITORIUM *n* зрительный зал, аудитория
AUDITORY *adj* слуховой
~ **discrimination** распознавание (различение) звуков
~ **feedback** слуховая обратная связь
~ **memory** слуховая память
AURAL *adj* слуховой, акустический
~ **comprehension** понимание речи на слух
~ **presentation** предъявление для восприятия на слух
AUTHENTIC *adj* аутентичный, подлинный, натуральный
AUTHOR *n* автор, писатель
AUTHORITY *n* авторитет, вес, влияние

AUTODIDAXY *n* автодидактика (обучение вне официальных учебных заведений)
avoidance strategy стратегия упрощения речи (с целью минимизации ошибок)
AWARD *n* пособие, субсидия, стипендия (*Syn.*: **grant**)
AWARDING BOARD стипендиальная комиссия

В

"В" – **SUPERIOR (BB)** хорошо с "плюсом"; (*Ам.*) тройка (самая низкая удовлетворительная оценка в школах США)
BACHELOR *n* бакалавр;
Bachelor of Architecture (B. Arch) бакалавр архитектуры;
Bachelor of Arts (B. of Arts) бакалавр искусств (ученая степень, присуждаемая по окончании университета или университетского колледжа)
Bachelor of Commerce (B. of Commerce) бакалавр коммерческих наук;
Bachelor of Enginery (B. E.) бакалавр инженерии;
Bachelor of Education degree степень бакалавра педагогики;
Bachelor of Science (B. Science) бакалавр наук (ученая степень, присуждаемая по окончании университета или университетского колледжа);
Bachelor of Technology (B. tech) бакалавр технологии;
~ **degree** степень бакалавра
BACKGROUND *n* 1. квалификация, образование, подготовленность по данному предмету; 2. характеристика учащегося
~ **knowledge** фоновые знания

lack of ~ недостаточная подготовленность
stimulating ~ активизация фоновых знаний
BEGINNER *n* начинающий (обучение)
adult ~ взрослый учащийся, начинающий изучать иностранный язык
BEHAVIOUR *n* поведение
goal-directed language ~ целенаправленное речевое поведение
language ~ речевое поведение
role ~ ролевое поведение
BEHAVIOURIST *adj* 1. поведенческий; 2. бихевиористический
~ **psychology** поведенческая психология
BILINGUALISM *n* билингвизм
BLACK-AND-WHITE (b&w) *adj* черно-белый (ч/б)
filmstrip in ~ черно-белый фильм
BLACKOUT *n* затемнение (аудитории)
BLACK OUT *v* затемнить (*напр.*, to ~ the room — затемнить помещение)
BLANKS *pl* пропуски (*напр.*, в упражнении) (*Syn.*: blank spaces)
BLUE BOOK голубая книга (маленький буклет с голубой обложкой и пронумерованными страницами, которые используются для написания письменных экзаменов; обычно студенты покупают их в книжном магазине университета)
BLUEPRINT *n* ксерокопия
BOARD *n* управление, правление; комитет; комиссия
district school ~ (*Am*) местные органы управления учебными заведениями
local school ~ местные органы управления учебными заведениями

~ **exam** госэкзамен
~ **of Education** 1. (государственный) комитет по делам образования; 2. управление или комитет по делам образования; 3. педагогический совет
~ **of Examiners** экзаменационная комиссия
~ **of faculty** деканат факультета
~ **of studies** 1. методический совет (факультета); 2. ученый совет
BOARD RATE стоимость питания (студентов)
BODY LANGUAGE жестикуляция и мимика
BOOKLET *n* брошюра
BOOTH *n* кабина (в лаборатории)
BOOTLEGGING *n* незаконное снятие копий с учебных программ
BRAIN *n* головной мозг
BRAIN DRAIN *n* "утечка мозгов" (выезд ученых из страны)
BREAK *n* перемена (*Syn.*: recess)
BROCHURE *n* брошюра
BULLETIN *n* См. *Syn.*: catalogue
BURRING *n* картавость
BURRING *adj* картавый
BURSAR *n* См. *Syn.*: cashier

C

"C" — **GOOD (BB)** хорошо (оценка)
CABINET *n* кабинет (учебный)
lingaphone ~ лингафонный кабинет
CADET *n*
~ **college** курсы подготовки младших офицеров
~ **corps** организация по вневойсковой военной подготовке молодежи (в учебных заведениях)
CAFETERIA *n* кафетерий (пункт общественного питания с самообслуживанием, принадлежащий учебному заведению или частному лицу)

CALQUE *n* калька
CAMPUS *n* 1. кампус; университетский городок; территория университета, колледжа и т.п.; 2. *разг.* университет, колледж
~ **English** студенческий жаргон; студенческие словечки
~ **life** студенческая жизнь; быт учащейся молодежи
~ **paper** университетская газета
CANDIDATE *n* 1. кандидат; 2. абитуриент
overseas ~ абитуриент-иностранец
~ **applying for entry** абитуриент
~ **for a degree** соискатель ученой степени
CANT *n* жаргон
CANTEEN *n* столовая, буфет (в учебном заведении и т.п.)
CAPTION *n* надпись на кадре, титр
CAREER *n* карьера, специальность (обучаемого)
~ **oriented courses** курса, ориентированные на подготовку учащегося к какой-либо профессиональной деятельности
CARRELL *n* кабина для индивидуальной научной работы (небольшая закрытая кабина в библиотеке, которую заказывают лица, занимающиеся научной работой)
CARTOON *n* карикатура
CASE *n* падеж
CASHIER *n* кассир (лицо или отдел администрации университета, который принимает плату за все виды обучения. (*Syn.*: **bursar**))
CASSETTE *n* магнитофонная кассета
sample ~ рекламная кассета с отрывками из разных уроков учебного курса (дается бесплатно)
to record on ~ записать на кассету

CATALOGUE = **CATALOG** (*Am*) *n* каталог (справочное издание колледжа или университета, в котором содержится информация об учебных программах, предлагаемых предметах с подробным объяснением, о возможностях университета, требованиях при приеме и выпускных экзаменах, студенческой жизни и т.д. Ценен как основной источник информации о данном учебном заведении. (*Syn.*: **bulletin**))
CATCH-UP *v* догнать, сравнять (по успеваемости, уровню подготовки)
CASSETTE RECORDER кассетный магнитофон
CERTIFICATE *n* 1. сертификат; 2. свидетельство об окончании курсов; аттестат; 3. диплом; письменное удостоверение
"**A**" **level** ~ аттестат с отличием
birth ~ свидетельство о рождении
character ~ рекомендация
first ~ документ об окончании школы, получают ученики в 15–16 лет (*Syn.* **School Certificate. Junior Certificate**)
General ~ of Education (Advanced Level)/GCE ("A" level) документ об окончании школы, получают ученики в 17–18 лет. сдавшие экзамен повышенного уровня сложности
General ~ of Education (Ordinary Level)/GCE ("O" level) документ об окончании школы, получают ученики в 15–16 лет. сдавшие экзамен обычного уровня
High School ~ (*Am*) документ об окончании школы, получают ученики после сдачи экзаменов

Higher School ~ документ об окончании школы, получают ученики в 18 лет после сдачи экзаменов (*Syn.*: **Senior Certificate**)

Junior ~ документ об окончании школы, получают ученики в 15–16 лет (*Syn.*: **first certificate, School Certificate**)

master's ~ диплом магистра

School ~ документ об окончании школы, получают ученики в 15–16 лет (*Syn.*: **Junior Certificate, first certificate**)

school-leaving ~ аттестат зрелости

Senior ~ документ об окончании школы, получают ученики в 18 лет после сдачи экзаменов (*Syn.*: **Higher School Certificate**)

Sixth-Form ~ документ об окончании школы, получают ученики в 18 лет после сдачи экзаменов

~ **of Secondary Education (CSE)** аттестат о среднем образовании (получают ученики в 15–16 лет, обычно те, кто не думает продолжать обучение в вузе)

~ **to teach** право на преподавание

to award certificates ~ выдавать свидетельства

CERTIFICATED *adj* имеющий свидетельство об окончании учебного заведения

~ **teacher** учитель, имеющий свидетельство об окончании педагогического колледжа

~ **teacher** учитель, получивший право преподавать

CERTIFICATION *n* аттестация

~ **of teachers** аттестация преподавателей

CHAIR *n* 1. кафедра; 2. заведующий кафедрой; 3. профессура, должность профессора

holder (occupant) of the. ~ заведующий кафедрой

to hold (occupy) the ~ заведовать кафедрой

CHANCELLOR *n* 1. канцлер; 2. номинальный президент университета, ректор университета

CHARACTER *n* 1. знак, символ; 2. действующее лицо, герой (произведения)

CHARACTERISATION *n* характеристика

CHARTER *n* устав вуза

CHECK *n* контроль, проверка

~ **of one's progress** контроль успеваемости

CHECK *v* проверять, контролировать

CHECK-LIST *n* справочная таблица, контрольный список

CHECK (UP) *v* проверять (*напр.*, **to ~ the number of an exercise** – проверять номер упражнения, **to ~ who is absent** – проверять, кто отсутствует, **to ~ from the book** – проверять по книге)

CHECKING *n* проверка

final ~ окончательная проверка

CHIEF *n* глава, руководитель; заведующий, директор

~ **education officer** лицо, возглавляющее органы управления школой

~ **librarian** заведующий библиотекой, директор библиотеки

~ **state school officer (Am)** лицо, возглавляющее органы управления школой

CHILD *n* ребенок

~ **care** уход за детьми

CHILDREN *n, pl* дети

~ **with behavioural disorders** "трудные" дети

disadvantage ~ дети с физическими или умственными недостатками (*Syn.*: **retorted, disabled**)

CITE *v* цитировать

CLARIFY *v* уяснить, прояснить
CLARITY *n* чистота, четкость, ясность
 ~ **of diction** четкость дикции
CLASS *n* 1. группа студентов, которая встречается с преподавателем или профессором по учебному расписанию; 2. группа студентов на определенном году обучения: **Freshman** ~ (1 год); **Sophomore** ~ (2 год); **Junior** ~ (3 год); **Senior** ~ (4 год); 3. группа студентов, которая будет сдавать выпускные экзамены в определенный год, как, например, "The Class of 1993"; 4. занятие, урок (*напр.*, **to have conversation** ~ **-es** – заниматься практикой языка); 5. класс (в школе); 6. кружок (по изучению чего-либо); 7. занятие, занятия; курс обучения
 ~ **card** классная карточка (официальная карточка, обычно напечатанная на компьютере, разрешающая приступить к занятиям в определенном классе)
 ~ **discipline** учебная дисциплина
 ~ **film** учебный фильм
 ~ **hour** академический час
 ~ **list** *n* 1. список выпускников, получивших дипломы с отличием; 2. список учащихся в соответствии с полученными оценками
 ~ **mate** *n* соученик; одноклассник
 ~ **period** академический час
 ~ **rank** классная категория (номер или соотношение, определяющее уровень успеваемости студента на выпускном курсе. Студент, занимающий первое место в классе, состоящем из 100 человек, будет иметь категорию 1/100: студент, занимающий последнее место, будет иметь ка-

тегорию 100/100. Классная категория может также выражаться в процентах, например, "в первых 25 процентах" и т.п.)
 ~ **room** *n* 1. класс (комната), классное помещение; 2. учебная группа (учащихся)
in ~ на занятии
inadequate ~ плохо оборудованный класс
top of the ~ первый ученик (е классе)
to take ~ **-es (in)** учиться чему-либо
to get ~ окончить курс с отличием
to obtain ~ окончить курс с отличием
CLASSES *n, pl* занятия (*напр.*, **to stay at the school after** – оставаться в школе после занятий)
adult education ~ курсы для взрослых
adult evening ~ вечерние занятия для взрослых
infants' ~ занятия с малышами
to attend ~ посещать занятия
to become bored at the ~ скучать на занятиях
to conduct ~ вести занятия
to cut ~ (**lectures**) пропускать практические занятия (лекции)
to hold ~ проводить занятия
to hold ~ **in a subject** проводить занятия по какой-либо учебной дисциплине
to miss ~ пропускать занятия
to set out ~ **in the time-table** указать занятия в расписании
CLASS-BOOK *n* 1. классный журнал; 2. классный сборник (альманах о жизни класса с фотографиями, очерками)
CLASS-FELLOW *n* одноклассник, школьный товарищ, одноклассник

CLASSICAL *adj* классический, гуманитарный

~ **education** классическое (гуманитарное) образование

~ **high school** школа с гуманитарным уклоном

class-list *n* 1. список учащихся (школьников, студентов); 2. *унив.* 1) список выпускников, получивших дипломы с отличием; 2) список учащихся в соответствии с полученными оценками

CLASS-MAN *n* *унив.* получивший диплом с отличием; отличник

CLASSMATE *n* соученик, одноклассник, однокашник

CLASS-ROOM *n* класс (комната), аудитория

self-contained ~ система, при которой один учитель преподает все предметы в классе (начальной школы)

~ **aids** средства обучения: доска, магнитофон и т.д.

~ **discipline** учебная дисциплина

~ **film** учебный фильм

CLAUSE *n* придаточное предложение

CLIPPING *n* 1. сокращение (о слове); 2. газетная вырезка

CLOSED-CIRCUIT TV *см.* television

CLOZE PROCEDURE тест, содержащий текст с пропущенными словами

CLOZE-TEST *n* клоуз тест

CO-AUTHOR *n* соавтор

CODE *n* код

CO-EDUCATION *n* совместное обучение лиц обоего пола

CO-EDUCATIONAL *adj* 1. относящийся к совместному обучению; 2. с совместным обучением

~ **system** система совместного обучения

COGITATE *v* обдумывать, размышлять

COGITATION *n* обдумывание, размышление

COGNATES *n, pl* родственные языки, слова

COGNITION *n* познание, познаваемость

COGNIZABLE *adj* познаваемый

COGNITIVE *adj* сознательный, когнитивный, познавательный

~ **capacities** познавательные способности

~ **psychology** психология познания

~ **strategy (style)** стратегия познания

COHERENT *adj* связный (*напр., stretch of text* – связный отрывок текста. *Ant.: incoherent*)

COHESION *n* когезия, сцепление

COHESIVE *adj* связующий

COINAGE *n* создание новых слов

COLLECTION *n* 1. *унив. проф.* экзамен в конце триместра (в Оксфорде и других университетах); 2. сборник (статей, рассказов, ...)

COLLEGE *n* 1. университетский колледж (четырёхгодичный колледж гуманитарного и естественно-научного профиля, может быть как самостоятельным учебным заведением, так и частью университета – его первой ступенью. Четырёхгодичные колледжи обычно дают общее высшее образование и профессиональную подготовку); 2. самоуправляющаяся средняя школа с интернатом (независимая от правительства), колледж; 3. частная средняя школа; 4. специальное высшее учебное заведение (военное, морское, сельскохозяйственное и т.д.); 5. (*Ам.*) университет; 6. (*Ам.*) специаль-

ный курс лекций (для получения степени); 7. благотворительное учебное заведение, существующее на пожертвования; 8. школа

co-educational (mixed) ~ колледж, в котором учатся юноши и девушки

community ~ 1. подготовительный колледж (высшее учебное заведение, которое предлагает программу обучения, рассчитанную на срок до двух лет. после которой присваивается ученая степень **associate of arts** или **of science** (A.A. или A.S) или техническая степень **associate of applied science** (A.A.S.)); 2. местный двухгодичный колледж

correspondence ~ заочный колледж, обычно частный, готовящий к поступлению в специальный университет – **the Open University**

evening ~ вечерний колледж (отделение колледжа, созданное, в основном, для работающих взрослых людей. Он предусматривает занятия в течение неполной учебной недели)

government ~ государственный колледж

independent ~ независимый (от субсидий государства) колледж

junior ~ младший колледж (двухгодичные младшие колледжи в США, бывают трех типов: 1. средние специальные технические учебные заведения наподобие ПТУ; 2. другие соответствуют первым двум курсам университета (т.е. имеют "академические программы"); 3. третьи имеют смешанную программу: и академическую и профессионально-техническую)

maintained ~ государственный колледж

medical ~ медицинский колледж

non-government ~ независимый (от субсидий государства) колледж

non-resident ~ колледж, не имеющий общежития

private ~ независимый (от субсидий государства) колледж

public ~ государственный колледж

residential ~ колледж закрытого типа, имеющий жилой корпус, в котором живут преподаватели и студенты

secondary ~ учебное заведение, связанное с единой школой (после окончания единой школы)

sixth-form ~ учебное заведение, связанное с единой школой (после окончания единой школы. *Syn.: tertiary college*)

short-term residential ~ кратковременные курсы с проживанием (*Ant.: long-term residential college*. Колледж предоставляет возможность занятий на курсах продолжительностью от двух недель до уик-энда)

state ~ колледж в системе штата

Teachers' Training College ~ (**teachers'** ~) педагогический колледж

technical ~ школа, готовящая к поступлению в технический вуз (*Syn.: technical high school*)

technical high ~ школа, готовящая к поступлению в технический вуз (*Syn.: technical college*)

technological ~ технический колледж (техникум)

tertiary ~ учебное заведение, связанное с единой школой после окончания единой школы (*Syn.: sixth-form college*)

branch of a ~ филиал учебного заведения
~ **acceptance** прием в колледж
~ **-based** обеспечиваемый учебным заведением
~ **catalogue** проспект (справочник)
~ **education** университетское образование
~ **entrance exam** вступительный экзамен в колледж
~ **life** университетская жизнь
~ **man** человек с университетским образованием
~ **of higher education** высшее учебное заведение
~ **of education** педагогический институт
~ **of liberal arts** колледж свободных искусств (с четырехлетним сроком обучения)
~ **ports** спортивная жизнь в высших учебных заведениях
to go to ~ учиться в колледже
to pass ~ окончить колледж; получить ученую степень
COLLEGER *n* студент специального высшего заведения
COLLEGIAN *n* 1. студент колледжа; 2. лицо, окончившее колледж или имеющее университетское образование
COLLEGIAL *adj* см. **collegiate**
COLLEGIATE *adj* университетский
~ **life** университетская жизнь
COLLOCATION *n* коллокация, словосочетание
COLON *n* двоеточие
COLOR POSTERS цветные плакаты (наглядные пособия)
COMBINATION *n* сочетаемость
COMMA *n* запятая
COMMAND *n* управление (процессом обучения); владение (языком)

sufficient (adequate) ~ **of the language** достаточный уровень владения языком
COMMENT *n* комментарий
COMMENT *v* комментировать
COMMENTARY *n* дикторский текст, пояснения, сопровождающие визуальные материалы или фильм
COMMITTEE *n* 1. комиссия; 2. комитет
admission ~ приемная комиссия
examination ~ экзаменационная комиссия
COMMON-ROOM *n* комната для студентов
COMMUNICATE *v* 1. общаться; 2. сообщать, передавать
COMMUNICATION *n* коммуникация, связь, общение
non-verbal ~ невербальная коммуникация
~ **game** коммуникативная игра
~ **program** курсы по развитию речи (*напр.*, **English** ~ ~ курсы по развитию речи на английском языке)
~ **strategy** стратегия коммуникации
aspect of ~ вид речевой деятельности
COMMUNICATIVE *adj* коммуникативный
~ **approach** коммуникативный подход
~ **competence** коммуникативная компетенция
~ **drill** коммуникативное упражнение
~ **exercises** коммуникативные упражнения
~ **interference** коммуникативная интерференция
~ **language teaching** коммуникативный подход к преподаванию иностранного языка

~ **language teaching theory** коммуникативная методика преподавания языка

~ **methodology** коммуникативная методика

~ **practice** выполнение коммуникативных заданий

~ **teaching** коммуникативное обучение

COMPETENCE *n* 1. умение, компетенция; 2. квалификация, компетентность

communicative ~ коммуникативная компетенция

grammatical ~ грамматическая компетенция

linguistic ~ языковая компетенция

oral ~ навыки устной речи

sociolinguistic ~ социолингвистическая компетенция

strategic ~ стратегическая компетенция

to develops ~ развить умение

COMPETITIVE *adj* 1. конкурирующий; 2. конкурсный

~ **examination** конкурсный экзамен

COMPETITOR *n* конкурент

COMPILE *v* составить (об учебном пособии)

COMPLEMENT *adj* квалифицированный

~ **teacher** квалифицированный учитель

COMPLETION *n* завершение, окончание

~ **of education** завершение образования

COMPOSITION *n* сочинение

~ **guide** руководство написанием сочинений

COMPREHEND *v* понимать, постигать

COMPREHENSIBLE *adj* понятный, постижимый

COMPREHENSIBLE INPUT языковой сигнал, несколько превышающий лингвистическую компетенцию учащегося

COMPREHENSION *n* понимание, охват содержания, восприятие

aural (listening) – понимание на слух, навыки аудирования

listening ~ понимание на слух, навыки аудирования

reading ~ понимание прочитанного

~ **check up** проверка понимания

~ **exercises (questions)** упражнения (вопросы) на понимание материала

COMPREHENSIVE *adj* понятливый

COMPREHENSIVE SCHOOL общеобразовательная школа

COMPUTER *n* компьютер

~ **Assisted Instruction (CAI)** – (АИ) обучение с использованием компьютера

~ **Assisted Language Learning (CALL)** обучение с использованием компьютера

~ **Assisted Learning (CAL)** обучение с использованием компьютера

~ **Based Instruction (CBI)** обучение с использованием компьютера

~ **Directed Instruction (CDI)** обучение с использованием компьютера

~ **Managed Instruction (CMI)** обучение с использованием компьютера

CONGREGATION *n* (ВВ) университетский парламент

CONSOLE *n* пульт управления (в языковой лаборатории)

CONSOLIDATE *v* закреплять

~ **knowledge** закреплять знания

CONSOLIDATION *n* закрепление

a mean of ~ средство закрепления

CONSONANT *n* согласный

- CONSORTIUM** *n* консорциум (объединение нескольких колледжей и/или университетов, тесно связанных между собой, предлагающее обширный выбор курсов обучения, объединенный библиотечный фонд и другие расширенные культурные и образовательные возможности)
- CONSTRUCT** *n* конструктор
- CONSULTANT** *n* консультант
- CONSULTATION** *n* консультация
- CONTENT** *n* содержание (*напр.*, текста и т.д.)
- ~ **of teaching** содержание обучения
- CONTEXT** *n* контекст
- CONTEXTUALISATION** *n* контекстуализация, введение данных языковых единиц в связном контексте
- CONTEXTUALISE** *v* вводить грамматические структуры или лексические единицы в смысловом контексте
- ~ **-ed exercises** упражнения, построенные на определенном контексте
- CONVERSATION** *n* 1. разговор, беседа; 2. разговорная практика; 3. диалогическая речь
- free** ~ свободная беседа
- guided** ~ управляемая беседа
- to hold a** ~ вести беседу
- COPY-BOOK** *n* тетрадь
- hand in** ~ сдать тетрадь
- hand out** ~ раздать тетрадь
- hand** ~ **over to** передать тетрадь кому-л.
- CORRECT** *adj* правильный, верный
- CORRECTING** *n* исправление
- CORRECTION** *n* исправление (ошибок), *pl* исправления ошибок учащихся (в тетрадях)
- CORRESPONDENCE** *n* заочное обучение
- ~ **course** курс заочного обучения
- ~ **instruction** заочное обучение
- ~ **school** школа заочного обучения
- COUNSELLOR** *n* воспитатель-психолог
- COUNSELLING** *n* психологическая помощь (е школе)
- COURSE** *n* 1. курс, предмет; 2. курс обучения; курс лекций
- advanced** ~ курс повышенного типа
- all year** ~ годичный курс
- Beginner's Intensive Russian** ~ интенсивный курс русского языка для начинающих
- compulsory** ~ обязательный курс
- crash** ~ интенсивный курс
- elective** ~ курс (изучаемый) по выбору
- extensive** ~ обширный курс
- evening** ~ вечерний курс
- full time** ~ полный курс обучения
- general English** ~ общий курс английского языка
- graded** ~ градуированный курс (курс, построенный с учетом постепенного нарастания трудностей)
- in-service** ~ курсы повышения квалификации без отрыва от производства
- intermediate** ~ курс для продолжающих изучение
- optional** ~ факультативный курс
- part-time** ~ укороченный курс обучения без отрыва от производства
- part-time evening** ~ укороченный курс обучения в вечернее время без отрыва от производства
- preparation** ~ **for university entrance** курсы подготовки к сдаче экзаменов в университет
- private** ~ индивидуальный курс (один преподаватель—один студент)

remedial ~ коррективный курс
retraining ~ курсы переквалификации
self-study ~ курс для самостоятельного изучения
special ~ of study специальный предмет
supplementary ~ дополнительный курс
survey ~ обзорный курс (курс лекций, в котором кратко излагаются принципиальные сведения по широкому кругу вопросов)
three-year ~ for a degree трехлетний курс обучения, по окончании которого выпускнику присуждается степень бакалавра
training ~ курс подготовки
TV ~ телевизионный курс
university ~ университетский курс, ведущий к получению ученой степени
up-grading ~ курс повышения квалификации
writing ~ курс обучения письменной речи
12 weeks duration ~ курс продолжительностью 12 недель
~ **component** составная часть курса
~ **design** разработка курса
~ **in Scientific English** курс научного английского языка
~ **in the history of the language** курс истории языка
~ **number** номер курса (читаемые курсы различаются номерами. Например, химия-103. Номера 100–300, как правило, обозначают курсы для студентов, а номера от 400 и выше обозначают курсы для аспирантов)
~ **of lectures** лекционный курс
~ **of study (instruction)** курс обучения

~ **out-line** объемная программа (курса, предмета или дисциплины); план-программа; схема курса
~ **paper** *n* курсовая работа (*Syn.*: *essay*)
~ **plan** программа (курса)
~ **subject** дисциплина курса
to complete a ~ закончить курс
to develop a ~ составить курс (*Syn.*: *write, design*)
to enroll in ~ быть зачисленным (поступить) на курс
to give credit for a ~ ставить зачет за курс
to supplement ~ дополнить курс
to transfer a student to a ~ перевести студента на курс
course-book *n* учебник
COURSES *n, pl* учебные курсы
advanced ~ 1. теоретический курс, объем которого превышает требования программы; 2. аспирантский курс
comprehensive language ~ языковые курсы широкого профиля
correspondence ~ заочные курсы
diploma ~ краткосрочные профессиональные курсы
examination ~ курсы для подготовки к сдаче экзаменов (таких как **Cambridge Proficiency, Cambridge First Certificate** и под.)
extension ~ курсы повышения квалификации; общеобразовательные курсы (*Syn.*: *extension groups*)
extension lecture ~ курс лекций, имеющий целью повышение квалификации
extramural postgraduate ~ заочная аспирантура
full-time ~ очные курсы
intensive ~ интенсивные курсы
postgraduate ~ аспирантура

preliminary ~ подготовительные курсы
preparatory ~ подготовительные курсы
refresher ~ курсы повышения квалификации, усовершенствования
refresher training ~ переподготовка
required ~ обязательные курсы лекций (курс лекций, которые студент обязан прослушать и сдать по нему экзамен на удовлетворительную оценку, необходимую для получения соответствующей степени)
sandwich ~ курс обучения, в рамках которого теоретические занятия чередуются с практической деятельностью
short-time ~ краткосрочные курсы
specialized ~ курсы иностранного языка с учетом специальности обучаемого
summer ~ летние курсы
upgrading ~ курсы повышения квалификации
vacation ~ курсы, которые проводятся в период отпуска (на Пасху и в летнее время)
COURSES BY MAIL заочные курсы
CRAM *n* зубрежка (активная подготовка к контрольной работе или экзамену, в самый последний момент)
CRAM *v* "зубрить"
CREATIVE *adj* творческий
CREDIT *n* 1. зачет (по дисциплине, предмету, курсу или теме) (оценка, используемая учебными заведениями для записи удовлетворительного завершения учебы. В каталоге колледжа или университета перечислены все виды зачетов и указано их количество; те зачеты, которые

требуется сдать для получения степени; также определена ценность каждого курса (в главе о зачетах). *Syn.*: **unit**); 2. удостоверение о прохождении (к.-л.) курса в учебном заведении; удостоверение о зачете; 3. *разг.* высшая оценка (на экзамене); 4. семестровое очко (зачета)
semester-hour ~ зачет за семестр-час
~ **requirements** требования к зачету
to earn the ~ получать зачет
CREDIT *v* принять зачет; выдать удостоверение о прохождении курса
CUE *n* ключ, указание, команда-реплика
pictorial ~ изобразительная под-сказка
CUEING *n* стимул, наводящий учащегося на правильный ответ (в виде рисунка и т.д.)
CULTURE *n* культура
~ **element** страноведческий элемент
~ **shock** "культурный шок"
CURRICULUM *n* (*pl* **curricula**) учебный план, программа (университета, института); курс обучения
academ's ~ учебный план
common ~ единая программа обучения, единый учебный план
core ~ базовый учебный план (группа предметов из различных областей науки, подготовленная колледжем как одно из требований для получения ученой степени. *Syn.*: **required courses** – "обязательные предметы")
intense ~ насыщенная программа
readiness ~ подготовительный курс (для школьников и молодежи)
student-centred ~ индивидуальная учебная программа

CUT и пропуск (отсутствие на занятиях умышленно и без уважительной причины)

D

"D" – FAIR (PASSING) удовлетворительно (отметка)

DASH и дефис, тире

DATA *n, pl (sing. datum)* данные, данное

linguistic ~ лингвистические данные

DATIVE *adj* дательный (падеж)

DAY-CARE CENTRE (*Am*) частное дошкольное учреждение

DEAN *n* 1. декан факультета (руководитель факультета, профессиональной школы или колледжа в университете); 2. преподаватель-воспитатель (в университетах)

~ **of admissions** декан, ведающий приемом (в университете и т.п.)

~'s **list** список декана (список студентов, занимающихся по полной программе, которые сдали на отлично последнюю сессию)

~'s **office** деканат

DECLENSION *n* склонение

DECODING *n* расшифровка, декодирование (информации)

DEFEND *v* защищать

~ **the degree** защищать дипломную работу, диссертацию (в зависимости от ученой степени)

DEFINE *v* дать определение (слову)

DEGREE *n* 1. ученая степень; 2. диплом об окончании учебного заведения; 3. высшее образование

academic ~ ученая степень

advanced ~ ученая степень выше бакалавра (*напр.*, степень магистра или доктора)

college ~ диплом об окончании колледжа

~ **first** ~ первая ученая степень (степень бакалавра)

first-professional ~ первая ученая степень

higher ~ *см.* **advanced degree**

honorary ~ почетная степень

honours ~ диплом с отличием

pass ~ диплом (без отличия)

second ~ вторая ученая степень (степень магистра)

~**credit** студент, сдающий экзамен на право получения ученой степени

~ **of bachelor [of master, of doctor]** (ученая) степень бакалавра [магистра, доктора]

to award a ~ присуждать (ученую) степень; присуждать (ученое) звание

to confer ~ присваивать степень

to hold (possess) a ~ иметь ученую степень

to prepare for ~ готовиться к получению степени

to study for a ~ готовиться к сдаче экзаменов на степень бакалавра

to take one's ~ получить (ученую) степень

DEPARTMENT *n* 1. факультет, отделение, кафедра (*as I am new in the English* ~); 2. отдел, отделение, департамент; 3. область, отрасль (*напр.*, знаний)

advanced teaching ~ факультет повышения квалификации

education ~ отдел или управление народного образования

engineering ~ технический факультет

extramural ~ (*in university*) заочное отделение (в университете)

head of ~ декан факультета, заведующий кафедрой

infants' ~ начальная школа (*ВБ:* для детей от 5 до 7 лет)

junior ~ начальная школа (*ВБ*: для детей от 8 до 11 лет)

raining ~ геологический факультет

physics ~ кафедра физики

science ~ факультет естественных наук

~ **of Education** педагогический факультет

~ **of foreign languages** кафедра иностранных языков

~ **of a university** факультет университета

DEPARTMENTAL *adj* 1. 1) относящийся к деятельности отдела, департамента, кафедры им т.п.; 2) факультетский, кафедральный; 2. узконаправленный, специализированный

~ **teaching** система обучения, при которой преподается только один или несколько родственных предметов

DEPARTMENTALIZATION *n* департаментализация, раздельное преподавание предметов (разными преподавателями-предметниками)

DEPARTMENTALIZED *adj* департаментализованный, с раздельным преподаванием предметов (разными преподавателями-предметниками в отличие от **self-contained**)

DEPUTY VICE-CHANCELLOR проректор

DESIGN *n* разработка (программы, учебного материала)

DESIGN *v* составить, разработать (программу, учебный материал и т.п.: *напр.*, **to ~ a course**; **a well ~ed textbook**)

DEVELOPMENT *n* 1. развитие (ребенка); 2. разработка (новых методов и т.п.); 3. совершенствование (*напр.*, образца, плана); 3. организация (учебного мате-

риала); объяснение, изложение (темы)

curriculum ~ разработка учебных планов

general ~ общее развитие

intellectual ~ умственное развитие

mental ~ умственное развитие

program ~ 1. разработка (составление) обучающей программы; 2. построение (структура) обучающей программы

programmed ~ программированная разработка

DEVICE *n* прием, метод; средство **auto-instructional** ~s индивидуальные средства обучения (*Syn.* **self-study materials**)

stylistic ~ стилистический прием

DIAGNOSTIC EVALUATION OF WRITING SKILLS (DEWS) диагностическая оценка навыков письменной речи

DIALOGUE *n* диалог

DICTATE *v* диктовать

DICTATION *n* 1. диктант, диктовка; 2. дикция

to give ~ диктовать

to write to (from) smb's ~ писать под диктовку

DIDACTIC *adj* дидактический

DIFFICULTIES *n, pl* трудности (языковые)

to master ~ преодолевать трудности

DIPLOMA *n* диплом, аттестат

high school ~ (*Ам*) аттестат зрелости (документ об окончании школы, получают ученики в 18 лет без экзаменов, на основе успеваемости в течение всех лет обучения)

specialist ~ диплом специалиста

~ **in architecture** диплом архитектора

~ **in education** диплом педагога

holder of ~ обладатель диплома

holder of specialist ~ дипломированный специалист
to confer ~s выдавать дипломы
DIPLOMA *v редк.* выдавать диплом
DIRECTOR *n* 1. член правления, директор; 2. руководитель, начальник
~ **of studies** 1. руководитель исследований; 2. заведующий учебной частью
DISCIPLINE *n* 1. (учебная) дисциплина; 2. дисциплина, порядок; 3. обучение, тренировка
intellectual ~ тренировка ума
to keep (to maintain) ~ поддерживать дисциплину
DISCIPLINE *v* 1. обучать, тренировать; 2. дисциплинировать, устанавливать строгую дисциплину
DISCOURSE речь, дискурс
~ **analysis** анализ дискурса
stretch of ~ отрывок дискурса
DISCUSSION *n* дискуссия, обсуждение; беседа; семинарское занятие
spontaneous ~ неподготовленная дискуссия
prepared - подготовленная дискуссия
post-film ~ обсуждение (дискуссия) после просмотра фильма
in the course of ~ в ходе дискуссии
~ **group** дискуссионная группа (группа студентов, которая встречается с профессором или его ассистентом для обсуждения лекций, прочитанных профессором)
to launch ~ устраивать (проводить) дискуссию
DISMIS *v* отпускать (класс и т.п.)
DISOBEDIENCE *n* неповиновение, непослушание

DISORDER *n* нарушение (в развитии личности. *Сул.*: handicap)
behavioural ~ отклонение в поведении
emotional ~ нарушение эмоциональной сферы
DISSERT, DISSERTATE *v* 1. писать исследование, диссертацию; 2. рассуждать
DISSERTATION *n* 1. диссертация; трактат (официальная письменная работа, обобщающая результаты собственных исследований студента, представленная на соискание ученой степени); 2. рассуждение
~ **fellowship** стипендия на время написания диссертации
~ **on mathematics** диссертация по математике
~ **for the degree of Ph.D.** диссертация на соискание ученой степени доктора философии
DISSERTATOR *n* автор диссертации; диссертант
DOCTOR *n* доктор (высшая ученая степень в США, которая присуждается кандидатам, прошедшим по крайней мере трехгодичный курс обучения после окончания колледжа и продемонстрировавшим способности на устных и письменных экзаменах и в представленном ими собственном исследовании в форме диссертации)
~ **of Education (Ed.D.)** степень доктора педагогических наук
~ **of Law** доктор юридических наук
~ **of Medicine** доктор медицины
~ **of Philosophy (Ph.D.)** доктор философии
~ **of Science degree (D.Sc.)** ученая степень доктора точных (естественных) наук

~ to take one's ~'s degree получить степень доктора наук

DOCTORATE *n* степень доктора наук (высшая ученая степень, присуждаемая в США)

to gain ~ получить степень доктора наук (*Syn.*: to obtain, to take)

to work at ~ работать над диссертацией на соискание степени доктора наук

DOCTORAL *adj* докторский

~ dissertation докторская диссертация

DOCTORIAL *adj* см. doctoral

DOCTORSHIP *n* см. doctorate

DORMITORY *n* общежитие (жилье для студентов в университетском кампусе или кампусе колледжа, обычно принадлежащее университету, но иногда находящееся в частном владении) (*Syn.*: dorm)

DOTS, DOTS, DOTS многоточие

DRIFT *n* чтение с охватом только общего содержания

DRILL *n* тренировочное упражнение
four-phase ~s четырехфазовое упражнение

oral substitution ~s упражнения по подстановочной таблице

questions and answers ~s' вопросно-ответное упражнение

DRILL *v* упражнять(ся), тренировать(ся)

DROP CARD карточка отмены (карточка, обычно напечатанная на компьютере, разрешающая студенту прекратить до определенного срока изучение предмета без наложения штрафа)

DROPOUT *n* 1. отсев; 2. разг. выбывший, исключенный студент

DROPOUT *n* отчисленный (студент, который уходит из учебного за-

ведения без намерения вернуться)

DRAWING *n* рисунок

Е

EDITION *n* печатное издание

revised ~ пересмотренное (измененное, дополненное) издание

EDUCABILITY *n* редк. способность воспринять обучение

EDUCABLE *adj* обучаемый, поддающийся обучению

EDUCATE *v* 1. воспитывать; давать образование; 2. тренировать, приучать

to ~ smb's taste in literature развивать литературный вкус

EDUCATED *adj* образованный, развитой

~ at получивший образование в ...

~ speaker образованный, "интеллигентный" носитель языка

EDUCATION *n* 1. образование; 2. педагогика; 3. педагогический процесс; 4. воспитание; 5. образованность, культура

academic ~ 1. общее образование; 2. теоретическая подготовка; теоретическое образование; теоретическое обучение (в отличие от vocational education)

adult ~ обучение взрослых

all round ~ разностороннее образование

art ~ художественное образование

balanced ~ обучение по сбалансированной программе

basic ~ начальное образование

classical ~ классическое образование

commercial ~ коммерческое образование

comparative ~ сравнительное изучение систем обучения и воспитания, сравнительная педагогика

comprehensive ~ широкое общее образование, образование широкого профиля, общеобразовательная подготовка

compulsory ~ обязательное обучение

continuing ~ непрерывное обучение

cooperative ~ совмещенное образование (программа работы/учебы, во время которой студент работает полный рабочий день в течение учебного семестра и получает практические навыки по своей специальности)

distance ~ заочное обучение

distributive ~ коммерческое образование

formal ~ образование, получаемое с соблюдением всех формальностей

free ~ бесплатное обучение в государственных учебных заведениях

full-time ~ очное обучение

further ~ дальнейшее образование

general ~ общее образование

higher ~ высшее образование (в США считается, что любое учебное заведение, следующее за средней школой, дает высшее образование)

home economics ~ обучение домоводству

informal ~ образование, получаемое вне официального учебного заведения

in-service ~ обучение без отрыва от основной работы

liberal ~ гуманитарное образование

nursery ~ ясельное воспитание

non-university ~ внеуниверситетское образование

part-time ~ заочное обучение или обучение на вечернем отделении

physical ~ физическая культура

post-graduate ~ повышение квалификации для лиц с высшим образованием; подготовка в системе аспирантуры; аспирантура

post-school ~ послешкольное образование

public ~ обучение в государственных учебных заведениях

religious ~ религиозное образование

special ~ обучение детей с отклонениями

specialized ~ обучение специальности

teacher ~ programme подготовка преподавателей

technical ~ техническое образование

trade ~ профессиональное образование (обучение)

trade and industrial ~ профессионально-техническое обучение

university (college) ~ высшее образование

vocational ~ профессионально-техническое образование профессиональное (специальное) обучение

director of ~ лицо, возглавляющее органы управления учебным заведением

man of ~ образованный (просвещенный, культурный) человек

Minister of ~ министр образования

school of ~ см. school

~ **during working hours** обучение в рабочее время

~ **system** система образования (народного)

~ **for all** образование для всех

EDUCATIONAL *adj* 1. образовательный; воспитательный: 2. учебный, педагогический; 3. просветительный

~ **advancement** прогресс в области образования

~ **adviser** методист
 ~ **aids** учебное пособие
 ~ **book** учебник, учебное пособие
 ~ **broadcasting** образовательные радиопередачи
 ~ **discount** скидка на учебную литературу
 ~ **film** учебный (научно-популярный) фильм
 ~ **institution** учебное заведение
 ~ **investigation** педагогические исследования
 ~ **needs** потребности обучения
 ~ **policy** политика в области образования
 ~ **practice** педагогическая практика
 ~ **psychology** педагогическая психология
 ~ **qualification** образовательный ценз
 ~ **research** педагогические исследования
 ~ **specialist** преподаватель (звание присваивается при наличии степени магистра и сдаче ряда экзаменов)
 ~ **standards** уровень образования
 ~ **statistics** статистика в области образования
 ~ **technology** технология программированного обучения (*Сын.*: **instructional technology**)
 ~ **Testing Service** частная организация, разрабатывающая тесты
EDUCATIONALIST *n* 1. педагог; деятель народного образования; 2. теоретик педагогики
EDUCATIONALLY *adv* в области образования; с точки зрения образования
 ~ **valuable** имеющий воспитательное значение
EDUCATIONIST *n см.* **educationalist**

EDUCATIVE *adj* 1. воспитывающий, воспитательный; 2. просветительный
 ~ **knowledge** сведения, имеющие воспитательное значение
EDUCATOR *n* 1. воспитатель, педагог; 2. деятель народного образования; 3. образовательный или воспитательный фактор
EDUCATRESS *n* *уст.* 1. воспитательница, преподавательница; 2. деятельница народного образования
EDUCE *v* выявлять (скрытые способности), развивать
ELECTIVE *n* факультативная дисциплина (в колледже и т.п.: предмет, который студент может "выбрать" для сдачи зачета к диплому – как дополнительный к "обязательным предметам", требуемым для допуска к сдаче выпускных экзаменов)
ELECTIVE *adj* необязательный, факультативный
 ~ **course [system]** система обучения, при которой учащийся сам выбирает дисциплины для изучения
ELIMINATION *n* 1. устранение; 2. отсеиваемых по неуспеваемости
 ~ **of errors** устранение (исправление) ошибок
EMOTION *n* чувство, эмоция
END PIECE итоговый материал
ENGINEER *n* инженер (звание присваивается лицам, имеющим пятилетний стаж инженерной работы и защитившим научную работу по специальности)
ENGLISH *n* английский язык
American ~ (*Ам.*) американский вариант английского языка, американский английский

British ~ английский язык, используемый в Великобритании
general ~ общеупотребительный английский язык
scientific ~ английский язык для научных работников
Social ~ английский язык в ситуациях общения
standard ~ нормативный английский язык
~ **as a Foreign Language (EFL)** английский язык как иностранный
~ **as a Second Language (ESL)** английский язык как второй язык (занятия английским языком для лиц, у которых родной язык не английский)
~ **for special purposes** английский язык для специальных целей
~ **for special purposes methodology (ESP methodology)** методика преподавания английского языка для специальных целей
~ **Language Teaching (ELT)** обучение английскому языку
~ **speaking country** англоговорящая страна
~ **Teaching Methodology** методика преподавания английского языка
to practise ~ практиковаться в английском языке
to master ~ овладевать английским языком
ENQUIRY *n* исследование
ENRICHMENT *n* расширение или совершенствование знаний, умений, навыков
ENROLL *v* зачислять, принимать (в учебное заведение. *Syn.*: **admit**)
ENROL(L)EMENT *n* 1. набор, прием (в учебное заведение; внесение в списки: зачисление; 2. контингент учащихся

ENTRANCE *n* поступление (в колледж, в университет)
~ **form** бланк заявления для поступления в вуз
~ **requirements** требования на вступительных экзаменах
~ **standards** требования на вступительных экзаменах
to gain ~ поступить
entrant *n* (**person on entry to a college**) 1. поступающий в учебное заведение абитуриент; 2. студент-новичок (только что поступивший в колледж)
ENTRY *n* поступление, прием (в учебное заведение)
ENVIRONMENT *n* окружение, среда (языковая), окружающая обстановка
classroom ~ обстановка в классе
informal linguistic ~ неформальная языковая среда
formal linguistic ~ формальная языковая среда
linguistic ~ языковая среда
low-anxiety ~ непринужденная обстановка
real linguistic ~ естественная языковая среда
EPIDIASCOPE *n* эпидиаскоп
EPIFILM *n* эпифильм
ERADICATE *v* ликвидировать (ошибку)
ERADICATION *n* устранение ошибок
ERROR *n* ошибка
local ~ незначительная ошибка, не препятствующая коммуникации
global ~ ошибка, затрудняющая понимание смысла высказывания
~ **analysis** анализ ошибок
~ **detection** выявление ошибок
~ **in grammar** грамматические ошибки

remediation of ~s исправление ошибок

to eliminate ~ устранить ошибку

to make ~-s делать ошибки

ESSAY *n* курсовая работа (*Syn.*: course paper)

ESTABLISHMENT OF HIGHER EDUCATION высшее учебное заведение

independent ~ независимое высшее учебное заведение

specialist ~ высшее учебное заведение, готовящее специалистов в определенной области

ESTIMATE *n* оценка, проверка
~ of proficiency оценка знаний

ESTIMATE *v* оценивать, давать оценку

EVALUATE *v* оценивать, давать оценку

EVALUATION *n* оценка, оценивание; анализ: вычисление

constant ~ непрерывный анализ

overall ~ оценка в целом, общая оценка

EXAM *n* разг. см. examination, экзамен

EXAMINANT *n* 1. экзаменатор; 2. *уст.* экзаменующийся

EXAMINATION *n* 1. экзамен; 2. исследование; 3. проверка "А"

level – школьный экзамен продвинутого ("advanced") уровня

admission ~ приемный (вступительный) экзамен

candidate's ~ кандидатский экзамен

competitive ~ конкурсный экзамен

comprehensive ~ курсовой экзамен

course ~ курсовой экзамен

Degree ~ выпускные экзамены в университетах и некоторых колледжах Англии, в результате которых испытуемым присваивается ученая степень бакалавра

end-of-term ~ экзамен в конце четверти, семестра

end-of-year (annual) ~ экзамен в конце учебного года, курсовой (переводной) экзамен

entrance ~ вступительный экзамен (вступительных экзаменов как таковых *нет* ни в одном вузе США)

final ~ выпускной экзамен

graduation ~ выпускной экзамен; государственный экзамен

intermediate ~ промежуточный экзамен

midsemester ~ полусеместровый экзамен

multiple-choice ~ экзамен с выбором ответов (на экзамене предлагаются несколько вариантов ответа, из которых студент должен выбрать правильный)

"O" level ~ школьный экзамен общего ("ordinary") уровня (в Великобритании соответствует экзамену за 8-летку)

open-book ~ экзамен с открытыми учебниками (экзамен, на котором студентам разрешают пользоваться учебниками)

oral ~ устный экзамен

periodical ~ периодическая проверка

preliminary ~ предварительное испытание; вступительный экзамен

proficiency ~ 1. проверка подготовленности; 2. квалификационный экзамен

public ~ выпускной экзамен

school ~ школьный экзамен

sessional ~ выносимый на сессию экзамен, курсовой экзамен

take-home ~ домашний экзамен (экзаменационная работа, которую следует писать дома)

term ~ см. **terminal** ~
terminal ~ семестровый экзамен
(*Syn.*: **final**)
true-false ~ экзамен, построенный
по принципу верно-неверно (экзаменационная работа, где написаны утверждения, и студент должен отличить верные утверждения от неверных)
viva voce ~ устный экзамен
~ **board** экзаменационная комиссия
~ **courses** курсы для подготовки к сдаче экзаменов (таких, как **Cambridge Proficiency**, **Cambridge First Certificate** и под.)
~ **paper** экзаменационная письменная работа
~ **requirements** экзаменационные требования
~ **roll** экзаменационные ведомости
~ **scheme** расписание экзаменов
to conduct ~ проводить экзамен
to enter for an ~ быть допущенным к сдаче экзаменов
to fail in an ~ провалиться на экзамене
to fall in an ~ не сдать экзамена, провалиться на экзамене
to give an ~ экзаменовать
to go in for an ~ держать экзамен
to hold ~ проводить экзамен
to pass an ~ выдержать экзамен
to sit (for) an ~ сдавать экзамен
to take an ~ сдавать экзамен
EXAMINATION PAPER *n* 1. опросный лист; 2. экзаменационная работа
EXAMINER *n* экзаменатор
external ~ внешний экзаменатор; внешний преподаватель, принимающий (гол)экзамен
visiting ~ экзаменатор, не принадлежащий к составу данного учебного заведения; приглашенный экзаменатор

EXAMINING BOARD экзаменационная комиссия
EXCEPTION *n* исключение (из правила)
EXCLAMATION *n* восклицание
EXCLAMATORY *adj* восклицательный
EXEMPTION *n* освобождение от сдачи какого-то экзамена
EXERCISE *n* 1. упражнение. 2. задание
completion ~ упражнение на завершение предложения
conventional ~ традиционное упражнение
extensive ~ традиционное упражнение
gap-filling ~ упражнение на заполнение пропусков
practice ~ тренировочное упражнение
prediction ~ упражнение на догадку
reading-plus-response ~ упражнения на чтение с заданиями по тексту
review ~ -s обзорные упражнения
revision ~ повторительное упражнение
simulation ~ имитационное упражнение
top-speed reading ~ упражнения, развивающие скорость чтения
vocabulary teaching ~ лексические обучающие упражнения
warm-up ~ предкоммуникативное упражнение
EXPERIENCE *n* опыт
teaching ~ педагогический стаж
(*Syn.*: **teaching service**)
~ **in the educational field** опыт преподавания
EXPLAIN *v* объяснять
EXPLANATION *n* объяснение
EXPLANATORY FOOTNOTE сноски-комментарии

EXPLICIT *adj* эксплицитный, явный
(*Ant.*: implicit)

EXPOSURE *n* демонстрирование
(языкового материала), озна-
комление с учебным материа-
лом

EXPRESSION *n* выражение, слово-
сочетание

set ~ устойчивое словосочетание

EXPULSION *n* отчисление (студен-
тов)

EX-SERVICEMAN *n* студент, посту-
пивший в колледж после демо-
билизации из армии

EXTENSION DIVISION филиал
учебного заведения

EXTRACT *n* отрывок

EXTRALINGUISTIC *adj* экстралинг-
вистический

EXTRA-MURAL *adj* заочный

Ф

"F" - **FAILURE** неудовлетворитель-
но (отметка)

facilities *n pl* 1. оборудование, уста-
новка; 2. благоприятные усло-
вия

record ~ записывающее оборудова-
ние

playback ~ оборудование для про-
слушивания записи

lab ~ лабораторное оборудование

sports ~ спортивные сооружения

~ **for studies** условия для занятий

~ **for research** материальная база
для научной работы

FACULTATIVE *adj* факультативный,
необязательный

~ **studies** факультативные занятия

FACULTY *n* 1. факультет, Отде-
ление; 2. профессорско-препода-
вательский состав (преподавате-
ли, а иногда и члены админист-
рации в учебном, заведении);

3. *собр.*, лица с высшим обра-
зованием, принадлежащие к од-
ной профессии

medical ~ врачи

~ **adviser** воспитатель-куратор

~ **member** преподаватель (данного)
учебного заведения

~ **of arts** факультет гуманитарных
наук

~ **of language** филологический фа-
культет

~ **of law** юридический факультет

~ **of medicine** медицинский факуль-
тет

FADING OUT *n* угасание силы звука

FAILURE *n* студент, провалившийся
на экзамене

FAMILIARIZE *v* ознакомить (сту-
дентов с материалом)

FAULT *n* ошибка

common ~ распространенная (об-
щая) ошибка

~ **in pronunciation** ошибка в произ-
ношении

~ **in fluency** недостаточная скорость
речи to

eliminate ~ -s исправлять ошибки

FEATURE *n* особенность, характер-
ная черта

extra-linguistic ~s экстралингвистиче-
ские особенности

para-linguistic ~s паралингвисти-
ческие особенности

FEE *n* плата

admission ~ вступительный взнос

flat ~ квартирная плата (постоянная
плата)

tution ~ плата за обучение

FEES *n* дополнительная плата (день-
ги, взимаемые с учащихся в до-
полнение к плате за обучение
(например, плата за пользование
лабораторией, плата за позднюю
регистрацию и т.п.)

FEED-BACK *n* обратная связь

delayed ~ отсроченная обратная связь
direct ~ прямая, непосредственная обратная связь
~ **from the learners** обратная связь в процессе аудирования
FELLOW *n* 1. аспирант; стипендиат, занимающийся исследовательской работой; 2. член совета колледжа, университета
~ **student** товарищ по занятиям, одноклассник
FELLOWSHIP *n* стипендия аспиранта, дотация научному или творческому работнику
FICTION *n* художественная литература
contemporary ~ современная литература
FILL IN *v* заполнять (пропуски, журнал и т.д.)
FILLERS-IN *n, pl* слова-паразиты
FILLING OUT (FORMS) *n* заполнение (документов)
FILM *n* фильм
colour ~ цветной фильм
educational ~ учебный фильм
loop ~ кинокольцовка
sound ~ озвученный фильм
silent ~ неозвученный фильм
teaching ~ учебный фильм
~ **segment (section)** фрагмент (фильма)
16 mm/8 mm cassette ~s 16 мм/8 мм
фильмы в кассетах
~ **projection** работа с кинопроеционным аппаратом
FILMSTRIP *n* диафильм
FINAL *n* финальный экзамен (экзамен, проводимый один раз в семестр или после окончания изучения программы)
FINANCIAL AID финансовая поддержка (стипендии и другие выплаты, предлагаемые студентам)

FITTING *adj* подходящий, необходимый, подобающий (*напр.*, ~ **speed** подобающий темп)
FLAG *v* ослабевать (*напр.*, **students' interest may** ~ ~ интерес студентов может ослабевать)
FLUENCY *n* беглость речи
FLUENTLY *adj* бегло (говорить)
FLUNK I *n* *разг.* полный провал на экзамене
FLUNK II *v* *разг.* 1. 1) завалить (предмет на экзамене. *Напр.*, **he flunked history** – он завалил историю); 2) провалиться (на экзамене, при выступлении); 2. быть отчисленным (из учебного заведения. *Syn.*: ~ **out**).
FOLLOW-UP *n* закрепление
immediate ~ немедленное закрепление
long-term ~ отсроченное закрепление
FOREIGN *adj* иностранный
~ **language** иностранный язык
~ **language acquisition** овладение иностранным языком
~ **student adviser** куратор иностранного студента
~ **talk** речь носителя языка при общении с иностранцем, недостаточно владеющим данным языком
FORM *n* класс (коллектив учащихся)
to be allotted (attached) to a ~ быть прикрепленным к классу на время учебной практики
FORMAT *n* формат; форма; структура; тип, вид или характер учебного пособия (*напр.*, **format of the test paper**)
FOSSILIZATION *n* закрепление ошибочных лингвистических явлений в речи изучающего иностранный язык

FRAME *n* кадр (диафильма)

FRATERNITY *n* студенческая организация (общественная организация для мужчин. Вступить в ее члены можно только по специальному приглашению, членство для студентов ограничено. Члены организации могут жить вместе в одном большом доме, называемом домом содружества ("fraternity house"))

honor ~ies содружества отличившихся (организации, награждающие студентов, отличившихся в учебе или оказавших особые услуги университету)

FRESHER *n* новичок, первокурсник

FRESHMAN *n* студент первого курса в колледже или университете

FULL-STOP *n* точка

FUNCTION *n* функция

G

GAP *n* промежуток, расстояние, пропуск, пауза (в магнитофонной записи)

to be recorded in ~s записывать в паузы (магнитофонной записи)

to fill in the ~s заполнять пропуски (в упражнении)

GAME *n* игра

communication ~ коммуникативная игра

GENERAL *adj* общий, всеобщий

~ **education** всеобщее образование (обучение)

~ **knowledge** знания в различных областях; общая эрудиция

~ **library** а) общая библиотека; б) университетская библиотека

~ **meeting** общее собрание (студентов)

GERUND *n* герундий

GESTURE *n* жест

GIFTED *adj* одаренный

GOUIN SYSTEM система Гуэна

GRADE I *n* 1. степень; 2. оценка, отметка, балл (за выполнение задания. *Сул.*: **mark**. Рейтинг достижения в учебе студента за определенный курс. В США оценки обычно обозначаются буквами: **A** (отлично); **B** (хорошо); **C** (посредственно); **D** (ниже среднего); **F** (провал). Иногда оценки обозначаются буквами **P** (сдал); **S** (удовлетворительно); **N** (незачет). Также используется процентная система, 100 процентов принимается за оценку "отлично"); 3. (*Ам.*) класс (как ступень школьного обучения)

average ~ средняя оценка

cumulative ~ point average [**C.G.P.A.**] кумулятивная средняя оценочная единица (при учете количества прослушанных лекций, проделанных лабораторных работ и т.п.)

failing ~ неудовлетворительная (непереводная) оценка

mean ~ средний балл; средняя оценка

qualifying ~ квалификационная степень

~ **point average (GPA)** средний уровень успеваемости (система, используемая во многих колледжах для оценки общих знаний студентов. Каждой оценке присваивается числовое достоинство (**A** = 4, **B** = 3, **C** = 2, **D** = 1, **F** = 0). Количество зачетов за курс умножается на оценку, чтобы определить количество набранных баллов. Средний уровень вычисляется путем де-

ления общей суммы баллов на общее число зачетов)

to give smb. the highest ~ дать кому-либо высшую оценку

GRADE *v* 1. ставить оценку, отметку; 2. градуировать (*напр.*, трудности)

GRADING SYSTEM система оценок

pass/fail ~ система оценок "сдал/не сдал" (система оценок знаний студента, по которой ставится либо "pass" (сдал), если работа удовлетворительная, либо "fail" (провалился), если работа неудовлетворительная, вместо того, чтобы оценивать уровень сдачи работы, используя буквенные оценки)

GRADUATE *n* имеющий ученую степень; окончивший учебное заведение; выпускник высшего учебного заведения (выпускник в университете – это студент, который уже получил степень бакалавра и учится дальше для получения степени магистра или доктора)

~ **members of the University** профессора и преподаватели университета

~ **book** книга для научных работников

~ **school (courses)** (*Ам.*) аспирантура

~ **student** аспирант

GRADUATE *v* 1. окончить высшее учебное заведение и получить степень бакалавра; 2. давать диплом; присуждать степень; (*напр.*, **the University ~d 350 students last year** – в прошлом году университет выпустил 350 студентов)

~ **with Honours** окончить университет или колледж с отличием

GRADUATED *adj* дипломированный, имеющий ученую степень бакалавра; 2. (*Ам.*) окончивший любое учебное заведение

GRADUATION *n* 1. окончание высшего учебного заведения и получение ученой степени бакалавра; 2. (*Ам.*) окончание любого учебного заведения; 3. (*Ам.*) церемония вручения дипломов или присвоения степеней

~ **gowns (dresses)** платья, надеваемые девушками на церемонию вручения дипломов

GRAMMAR *n* грамматика

communicative ~ коммуникативная грамматика

generative ~ генеративная (порождающая) грамматика

GRANT *n* пособие, субсидия, стипендия (*Сyn.* **award**. Частная стипендия, выплачиваемая студенту или аспиранту)

~ **in-aid** стипендия в помощь (финансовая поддержка, которая оказывается вне зависимости от успеваемости студента)

to award ~s назначать стипендии (пособия)

GRASP *n* владение, знание (*напр.*, **grasp of lexis and grammar** – знание лексики и грамматики)

GRASP *v* схватывать, обладать способностью быстрого понимания

GROUP *n* (учебная) группа

mixed ability ~ группа учащихся с разными способностями

GROUPWORK *n* групповая работа

GROWTH *n* развитие

personal ~ развитие личности

GUIDANCE *n* указания, руководство

under the ~ of под руководством

to provide ~ дать указания, обеспечить руководство

guide *n* научный руководитель
(*напр.*, I chose him as my – я выбрал его своим руководителем.
Сyn.: scientific adviser, counselor)

GUIDE *n* (методическое; руководство, инструкция

study ~ инструкция для учащихся

teacher's ~ пособие, руководство для преподавателя

~ **to the textbook for teachers** методическое приложение к учебнику (для учителя)

GUIDED *adj* управляемый, руководимый

~ **conversation** управляемая беседа (беседа под руководством преподавателя)

~ **discussion** направляемая (управляемая) преподавателем дискуссия

Н

HABIT *n* навык

oral ~ навык устной речи

pronunciation ~ произносительный навык

speech ~ речевой навык

formation of ~s формирование навыков

to acquire ~ приобрести навык

to form ~ формировать навыки

to gain language ~s приобрести языковые умения

hall of residence общежитие

HANDBOOK *n* настольная книга, руководство, учебник

HANDICAP *n* недостаток, нарушение (в развитии личности) (*Сyn.*: disorder)

mental ~ недостаток в умственном развитии

physical ~ физический недостаток

HANDICAPPED CHILDREN дети-инвалиды (дети с отклонениями в умственном или физическом развитии)

HANDOUT *n* раздаточный материал

HANDWRITING *n* почерк

HARDWARE *n* техническое средство обучения, оборудование (в отличие от software – обучающие программы, фильмы и др. материалы)

HEAD *n* начальник; руководитель

~ **of department** начальник отдела; заведующий кафедрой

~ **of local school board** лицо, возглавляющее органы управления школой

~ **of research division** заведующий научным отделом

~ **of foreign languages department** заведующий кафедрой иностранных языков

HEADMASTER (*f* headmistress) *n* директор школы

HEARING LOSS потеря слуха

HEMISPHERE *n* полушарие головного мозга

HIGH SCHOOL TRANSCRIPT ведомости с оценками за весь период обучения в средней школе

HOMEWORK *n* домашнее задание, внеаудиторная подготовка (*напр.*, What was your – for today)

do one's ~ (work) делать уроки (выполнять внеаудиторное задание)

HONORARY *adj* почетный

~ **degree** почетная степень

~ **reward** почетная награда

~ **title** почетное звание

HONOURS *n, pl* отличие (при сдаче экзаменов)

~ **degree** диплом с отличием

HOOK-WORDS *pl* слова-скрепы

HUMAN SCIENCE гуманитарная
- наука
HUMANITIES *n, pl* 1. гуманитарные
науки; 2. классические языки;
классическая литература
HYPERBOLE *n* гипербола, преувеличение
HYPNOPEEDIA *n* гипнопедия
HYPOTHESIS *n* гипотеза
~ **formation** формирование гипотезы
~ **testing** проверка гипотезы

I

"I" (INCOMPLETE) "незакончено"
(буква ставится на письменной
работе, если она не закончена)
IDENTITY-CARD *n* студенческий
билет
IDENTIFICATION CARD (ID) сту-
денческий билет (карточка, ко-
торая удостоверяет, что ее
предъявитель является студен-
том данного учебного заведе-
ния. Эта карточка обычно выда-
ется колледжем или универси-
тетом во время регистрации;
очень важная форма удостове-
рения личности, особенно в
кампусе)
IDIOLECT *n* идиолект, особенности
языка индивидуума
IDIOM *n* идиома, фразеологизм
ILLOCUTIONARY *adj* иллокутив-
ный
~ **force** иллокутивная сила
~ **meaning** значение речевого акта
ILLUSTRATION *n* иллюстрация
to execute ~-s выполнить иллюстра-
ции
IMPLICATURE *n* импликатура, вер-
бально не выраженная инфор-
мация

IMPLICIT *adj* имплицитный, не вы-
раженный прямо
INDEX *n* список, оглавление (в дис-
сертации)
author ~ перечень цитированных
авторов
subject ~ тематическое оглавление
INDEX *v* давать оглавление
INCOMPLETE *adv* "незакончено"
(Временная оценка, которая ста-
вится студенту, который хорошо
учится, но не может сдать все
зачеты и экзамены к концу се-
местра. Студент должен иметь
уважительную причину, по ко-
торой он не успел выполнить
все требования, и должен сдать
все "хвосты" к сроку, установ-
ленному проверяющим. Сту-
дент, который не сдал к сроку
зачет или экзамен, вместо оцен-
ки I (незакончено) получает
оценку F)
INDIRECT *adj* косвенный
INDUSTRIAL ARTS ремесла
INFERENCE *n* умозаключение на
основе предшествующего зна-
ния
**INFORMAL PRE-SCHOOL PLAY-
GROUP** неформальные игровые
группы дошкольников
INFORMANT *n* диктор, носитель
языка
INFORMATION GAP пробел в ин-
формации (информация извест-
на лишь одному из коммуникан-
тов)
INHERENT *adj* врожденный (о спо-
собностях)
INITIAL *adj* начальный
INPUT *n* языковой сигнал, получае-
мый учащимся
INSPECTION COPY ознакомитель-
ный (бесплатный) экземпляр

- (при подписке на новый журнал или заказе книг почтой)
- INSTITUTE** *n* 1. институт, научно-исследовательское учреждение или учебное заведение; 2. вечерняя школа, *особ.* профессиональная
- advanced training** ~ институт повышения квалификации
- teacher training** ~ педагогический институт
- well-reputed** ~ институт, имеющий незапятнанную репутацию
- ~ **of technology** (*Ам.*) политехнический институт
- INSTITUTION** *n* институт; учебное заведение
- affiliated** ~ (*Ам.*) религиозное учебное заведение (*Syn.*: **sectarian**)
- comprehensive** ~ институт или учебное заведение широкого профиля
- degree-granting** ~ институт или учебное, заведение, присуждающее ученые степени
- denominational** ~ религиозное учебное заведение (*Syn.*: **non-secular**)
- education** ~ учебное заведение
- government** ~ (*Ам.*) государственное учебное заведение (*Syn.*: **state, maintained, public**)
- independent** ~ независимое (от субсидий государства) учебное заведение (*Syn.*: **non-government, private**)
- maintained** ~ государственное учебное заведение (*Syn.*: **state, public, government**)
- non-affiliated** ~ (*Ам.*) светское учебное заведение (*Syn.*: **non-sectarian**)
- non-denominational** ~ светское учебное заведение (*Syn.*: **secular**)
- non-government** ~ независимое (от субсидий государства) учебное заведение (*Syn.*: **private, independent**)
- non-profit** ~ неприбыльный институт (учебные заведения и научно-исследовательские институты, которые обращают все полученные ими доходы исключительно на развитие науки, образования, культуры, благотворительные цели)
- non-public** ~ частное учебное заведение
- non-sectarian** ~ (*Ам.*) светское учебное заведение (*Syn.*: **non-affiliated**)
- non-secular** ~ религиозное учебное заведение (*Syn.*: **denominational**)
- private** ~ независимое (от субсидий государства) учебное заведение (*Syn.*: **non-government, independent**)
- public** ~ государственное учебное заведение (*Syn.*: **state, maintained, government**)
- sectarian** ~ (*Ам.*) религиозное учебное заведение (*Syn.*: **affiliated**)
- secular** ~ светское учебное заведение (*Syn.*: **non-denominational**)
- state** ~ государственное учебное заведение (*Syn.*: **maintained, public, government**)
- ~ **of higher learning** высшее учебное заведение
- INSTRUCT** *v* учить, обучать; наставлять
- INSTRUCTION** *n* обучение; просвещение
- language** ~ обучение языку
- language of** ~ язык, на котором ведется обучение
- matter of** ~ содержание обучения
- medium of** ~ средство обучения

programmed ~ программированное обучение

Russian language ~ обучение русскому языку

to give practical ~ вести практические занятия

INSTRUCTIONAL DEVELOPER методист – разработчик учебных материалов

INSTRUCTOR *n* преподаватель (колледжа)

~ **in teaching methods** методист, преподаватель, ведущий практические занятия по методике

INSTRUCTIVE *adj* поучительный

~ **lecture [conversation, lesson]** поучительная лекция (беседа, урок)

INSTRUCTOR *n* 1. преподаватель (высшего учебного заведения); 2. инструктор, руководитель

INTAKE *n* 1. усвоение; 2. прием студентов; 3. языковой сигнал, содержащий помощь для учащегося

INTELLIGENCE *n* ум, интеллект, рассудок; умственные способности

~ **quotient (I.Q.)** коэффициент умственного развития; уровень умственной одаренности

~ **test** испытание умственных способностей

INTELLIGIBLE *adj* четкий (о произношении)

INTENSIVE *adj* интенсивный

~ **courses** интенсивные курсы

~ **training** усиленная тренировка

~ **study** интенсивное (глубокое) изучение

INTER *n* (*сокр.* **Intermediate examination**) *разг.* 1. экзамен, предшествующий выпускному; 2. свидетельство о сдаче предвыпускного экзамена

INTERACTION *n* общение, взаимодействие, коммуникация

oral ~ устное общение

INTERCOLLEGIATE *adj* межколледжский

~ **games** межколледжские игры

INTER-DEPARTMENTAL *adj* межфакультетский

INTERDISCIPLINARY MAJOR специальность с несколькими доминирующими дисциплинами (Учебная программа, которая сочетает изучение двух или более дисциплин или обучение на нескольких факультетах. Например, при изучении специализации "Латинская Америка" вам придется обучаться на историческом факультете, факультете искусств и политологии)

INTERIM MODEL промежуточная модель

INTERIOR *adj* внутренний

~ **monologue** внутренний монолог

INTERLANGUAGE *n* 1. язык-посредник; 2. речь индивидуума на иностранном языке на определенной стадии его усвоения

INTERLOCUTOR *n* собеседник

INTERN *n* 1. студент медицинского колледжа или молодой врач, работающий в больнице и живущий при ней; интерн;

INTERNAL *n* экзаменатор, преподающий в том же университете (колледже)

INTERNATIONAL ASSOCIATION OF TEACHERS OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE (IATEFL) международная ассоциация преподавателей английского языка как иностранного

INTERPRETATION *n* интерпретация

INTERSENTIAL RELATIONSHIP отношения между предложениями

INTERSHIP *n* интернатура, оплачиваемая производственная практика

INTERVIEW *n* собеседование

INTERVIEW *v* проводить собеседование

INTRODUCE *v* вводить (*напр.*, to — language items/new material, etc.)

IQ TEST *см.* test

IRRELEVANT *adj* несоответствующий (*напр.*, данным условиям)

ISSUE *n* номер, выпуск (журнала)

ITERATIVE PROCESS метод решения проблемы путем повторения серии каких-либо действий

Ж

JUNIOR (*Ам.*) *n* третьекурсник

JUNIOR COLLEGE колледж с двухгодичным неполным курсом

К

KEY *n* 1. правильный ответ, ключ к заданию; 2. *pl* часть языкового курса, где даются правильные варианты ответов

~ **sequence of a film** последовательный ряд основных кинокадров

~ **words (sentences)** ключевые слова, выражения

~ **to the test** ключ к тесту

to check with a ~ проверять по ключу

KINDERGARTEN *n* 1. детское дошкольное учреждение; 2. подготовительный класс; 3. (*Ам.*) иногда начальная школа с 1 по класс

KIT *n* набор, комплект

study ~ набор учебного материала, пособий

KNOW *n* знать

KNOWLEDGE *n* знание

background ~ фоновые знания

Л

LAB *n разг.*, *см.* laboratory

LABORATORY *n* 1. лаборатория; 2. лабораторная работа, лабораторная практика; лабораторное упражнение

pre~ work подготовительная работа перед проведением лабораторной

post~ work работа по завершении лабораторной

language ~ языковая лаборатория, лингафонный кабинет

~ **assistant** лаборант

~ **session** занятие в лаборатории

~ **technician** лаборант

LANGUAGE *n* язык

meta~ *n* метаязык

everyday ~ повседневный язык

computer assisted ~ learning изучение иностранного языка с помощью компьютера

finger ~ язык жестов, язык глухонемых

first ~ родной язык

foreign ~ for academic purposes иностранный язык для учебных целей

formal ~ официально-деловой стиль речи

informal ~ неформальный стиль, фамильярный стиль

modern ~ современный язык

native ~ родной язык

second ~ неродной язык

sign ~ язык немых

source ~ исходный язык

spoken ~ разговорный язык

target ~ изучаемый язык

command of a ~ владение языком

oral proficiency of the ~ устное владение языком

~ **acquisition** изучение языка (непроизвольное усвоение языка)

~ **acquisition device (LAD)** способность овладеть первым языком, рассматриваемая как механизм или аппарат
 ~ **and area** страноведение
 ~ **aptitude** способность к языку
 ~ **for Special Purposes (LSP)** английский язык для специальных целей
 ~ **in use** общеупотребительный язык
 ~ **instruction** обучение языку
 ~ **laboratory** языковая лаборатория
 ~ **learning** изучение языка, основывающееся на сознательном усвоении правил
 ~ **learning process** процесс изучения языка
 ~ **needs** речевые потребности
 ~ **of instruction** язык, на котором ведется обучение
 ~ **practice** практика языка
 ~ **proficiency** уровень владения языком
 ~ **programme** языковой курс
 ~ **skills** языковые навыки
 ~ **teaching** методика преподавания языка
 ~ **teaching publications** публикации по методике преподавания языка
 ~ **training** языковая подготовка
 ~ **transfer** перенос речевых умений или навыков
to identify ~ needs выявлять речевые потребности
LAYOUT *n* макет
LEAFLET *n* материал (учебный, информационный)
LEARN *v* изучать (*напр.*, **to ~ a foreign language through textbooks; to ~ at one's pace**)
LEARNED *adj* научный
 ~ **journal** научный журнал
 ~ **society** научное общество
LEARNER *n* учащийся, ученик

advanced ~ учащийся продвинутого этапа
 ~ **'s needs** потребности обучаемого
LEARNING *n* научение, обучение, изучение
accuracy based ~ обучение языку, основанное на грамматической правильности речи
cognitive ~ сознательное изучение
discovery ~ *см.* **discovery learning method**
face-to-face ~ обучение под руководством преподавателя
self-directed ~ самообучение
student-centred ~ ориентированное на учащегося обучение; обучение, в котором учащийся является субъектом
 ~ **aims** конечные цели обучения
 ~ **contract** индивидуальный план обучения
 ~ **objectives** промежуточные цели обучения
 ~ **theory** теория обучения
 ~ **strategy** стратегия обучения
Computer Assisted ~ *см.* **Computer Computer - Assisted Language** ~ *см.* **Computer**
LEAVE OF ABSENCE академический отпуск (разрешение студенту с хорошей успеваемостью взять отпуск, а затем продолжить занятия)
LECTURE *n* лекция (*напр.*, **a ~ on modern American drama**)
course of ~s курс лекций
to deliver ~ читать лекцию
to read ~ читать лекцию
inaugural ~ лекция вновь принятого профессора для преподавателей
LECTURE *v* читать лекции
LECTURER *n* преподаватель (университета, колледжа), лектор, старший преподаватель
assistant ~ лектор-стажер

part-time ~ внештатный работник
~ **in the History of Education** лектор по истории педагогики
LECTURERSHIP *n* = **lectureship**
LECTURES *n* лекторство
LENGTH *n* объем (текста)
LESSON *n* урок
demonstration ~ открытый урок
criticism ~ урок практиканта с последующим обсуждением
initial ~s начальные уроки
oral ~ урок устной речи
post-initial ~s последующие уроки
regulation ~ урок по расписанию
tape ~ урок с магнитофоном
composition of ~ составление урока
LETTER *n* буква
capital ~ заглавная буква
LEVEL *n* уровень, этап обучения
advanced ~ более высокий уровень, продвинутый этап
beginner ~ начальный уровень (о знаниях, умениях, навыках)
elementary ~ начальный этап
intermediate ~ продвинутый (средний) этап
ordinary ~ обычный (средний) уровень
primary ~ начальный этап
threshold ~ пороговый уровень
~ **of proficiency** уровень владения языком
LEXIS *n* словарный состав, лексика
LIBERAL ARTS гуманитарные науки (программа получения степени бакалавра, рассчитанная в основном на получение общих знаний. В нее входит изучение гуманитарных наук (языков, литературы, философии, искусств), общественных наук (экономики, истории, социологии, антропологии, политологии) и точных наук (математики, физики, химии))

LIBRARIAN *n* директор библиотеки
(*Syn.*: **director of library**)
LIBRARY *n* библиотека
public ~ публичная библиотека
reference ~ а) справочная библиотека; б) библиотека без выдачи книг на дом
LICENSE TO TEACH право на преподавание
LINGUISTICS *n* лингвистика
anthropological ~ антропологическая лингвистика (изучает взаимоотношения языка и культуры)
applied ~ прикладная лингвистика
LINGUISTIC *adj* лингвистический
~ **universals** лингвистические универсалии
LIST *n* список
alphabetical ~ алфавитный список слов
classified ~ список слов, тематически сгруппированных – тематический словник
LISTENING *n* слушание
LITERACY *n* грамотность
~ **tests** проверка грамотности
LOAD *n* учебная нагрузка
teaching ~ нагрузка преподавателя
academic ~ нагрузка; количество часов, отведенное на данную дисциплину
LOAN *n* ссуда (предоставление любого кредита или средств студентам для продолжения образования. После окончания учебного заведения необходимо вернуть заем наличными или услугами)
LODGING *n* жилое помещение для студентов
inspected and approved ~ частная квартира, находящаяся под наблюдением администрации колледжа, в которой студенты могут снимать комнаты

registered ~ жилое помещение, находящееся на учете в колледже
LOOP-FILM (FILM-LOOP) (см. **film**)
LOWER DIVISION младшее отделение (первый и второй курсы в высшем учебном заведении)
LYRICS *n* слова песни

М

MAJOR (Ам.) *n* профилирующий предмет

MAJOR I *adj* 1. главный, основной предмет специализации (в колледже), профилирующая [ведущая, основная] дисциплина (избранная специализация); 2. *редк.* изучающий данную дисциплину в качестве основной

MAJOR II *v* специализироваться (о студенте) (*напр.*, **he ~s English** он специализируется по английскому языку, его основной предмет – английский язык)

MAJOR-IN *n* специализация в какой-либо учебной дисциплине

MAJOR IN *v* специализироваться по какому-либо предмету

MAKE UP *v* составить, сочинить (предложение, рассказ)

MAKING UP *n* составление, сочинение (предложения, рассказа)

MANIPULATION *n* конструирование ~ **exercises** манипулятивные, пред- речевые упражнения

MANUAL *n* учебник

MANUSCRIPT *n* рукопись

MARGIN *n* поля (в тетради)

in the ~ на полях

MARK *n* отметка, балл, оценка (*Syn.*: **grade**)

highest ~ высший балл, высшая оценка

~ **sheet** зачетная книга; ведомость оценок; сведения об успеваемости

to assign (give) ~ выставлять оценки
to get a good (bad) ~ at an examination получить хорошую (плохую) отметку на экзамене

MARK *v* выставлять отметку, проверять работы (ставя оценки) (*напр.*, **the teacher ~ed the examination papers** преподаватель выставил отметки за экзамена- ционные письменные работы. *Syn.*: **grade**)

MARK LIST журнал (в котором вы- ставляются оценки)

MASS DRILL тренировка хором

MASTER *n* 1. магистр (ученая сте- пень, присуждаемая после успе- шного окончания 1–2- годичной программы обучения выпускникам колледжей); 2. учи- тель, преподаватель; 3. специа- лист

~ **of Arts** магистр гуманитарных на- ук (в некоторых случаях в сис- теме обучения Шотландии счи- тается первой ученой степенью в области гуманитарных наук)

~ **of Commerce** магистр коммерче- ских наук

~ **of Law** магистр права

~ **of Medicine** магистр медицины

~ **of Science** магистр (естественных) наук

~ **voice** голос преподавателя (на пленке)

to take one's ~s degree получить степень магистра

MASTER *v* овладевать (языком, уме- ниями, навыками и т.д.)

MASTER TRACK ведущая дорожка (в фонограмме)

"**MATCH-STICK**" **MEN** кроки, набросок

MATERIAL *n* материал (*напр.*, **preparation of teaching ~s**; **sup- plementary/ancillary ~**; **drill/exer- cise ~**)

extra ~ дополнительный материал
nonprint ~s нетекстовые учебные материалы (картинки, графики и т.д.)
practice ~ материал для тренировки
recorded ~ материал, записанный на кассету
self-assess ~ материал для самостоятельного изучения
self-study ~ материал для самостоятельного изучения
supplementary ~ вспомогательный материал
support ~ дополнительные материалы
supporting ~ материал, сопровождающий аудиовизуальный курс или программу
thought-provoking ~ интересный материал, заставляющий студента подумать
~ **design** подготовка (разработка) учебного материала
~ **evaluation** анализ учебного материала
to manage the ~ справиться с изучением материала, овладеть материалом
MATRICULATE *v* быть принятым в высшее учебное заведение (быть официально зачисленным в колледж или университет)
MATRICULATION *n* документ об окончании школы
Junior ~ документ об окончании школы, который получают ученики после сдачи экзаменов в 15–16 лет
Senior ~ документ об окончании школы, который получают ученики в 18 лет на основе успеваемости или экзаменов, что зависит от провинции или конкретной школы

MEANING *n* значение (слова, выражения и т.д.)
negotiation of ~ определение значения
MEASURE *v* измерять, оценивать (*напр.*, *to* ~ students' mastery of a language)
MECHANICAL ARTS ремесла
MEDIA RESOURCES OFFICER заведующий отделом ТСО
MEDIUM *n* (*pl media*) средство
MEMO *n* докладная (служебная) записка
MEMORIZATION *n* запоминание
pattern ~ запоминание речевых образцов
MEMORY *n* память
auditory ~ слуховая память
long-term ~ долговременная память
short-term ~ кратковременная память
visual ~ зрительная память
~ **enhancing** развитие памяти
MENTAL *adj* умственный
MENTALLY *adv* "про себя", "в уме"
MERIT *n* система отбора по оценкам (в учебных заведениях)
~ **list** список студентов в отборе по оценкам
message *n* сообщение
METAGRAMMAR *n* метаграмматика
METHOD *n* 1. метод 2. *pl* методика (преподавания)
Audiolingual ~ аудиолингвальный метод
Audio-Visual ~ аудиовизуальный метод
atomistic ~s методы изучения языка с помощью определенных структур
aural-oral ~ аудиолингвальный метод
direct (imperative) ~ прямой метод
discovery learning ~ эвристический метод (*Syn.*: **heuristic approach**)

grammar-rule ~ грамматический метод
Grammar Translation ~ грамматико-переводный метод
holistic ~-s глобальные методы (коммуникативные, интенсивные)
Natural (Direct) ~ прямой метод
Oral ~ устный метод
project ~ метод совместной работы над общим делом
rhetorical ~-s приемы ораторского искусства
teaching ~ метод преподавания
~s of language teaching методика преподавания языков
to devise ~-s разрабатывать методы
METHODICAL WORK методическая работа
METHODIST *n* методист
METHODOLOGIST *n* методист
METHODOLOGY (METHODS OF TEACHING) *n* методы обучения, методика
METHODS-INSTRUCTOR *n* преподаватель-методист
MIDSEMESTER *n* полусеместр, середина семестра
MID-TERM *n* экзамен в середине семестра или четверти
MILIEU ['mi:lju:] *n* среда
language ~ языковая среда
MINIMUM *n* минимум
adequate vocabulary ~ словарь-минимум
intelligible pronunciation ~ пределы, обеспечивающие понимание между говорящими
~ necessary behaviour patterns минимум наиболее употребительных в речи структур
MINOR *n* предмет второй специализации, второстепенный, не основной предмет
MISTAKE *n* ошибка

common ~ распространенная, часто встречающаяся ("общая") ошибка
MOCK UP *n* макет
MODE *n* метод, способ
MONITOR *n* староста
MONITOR *v* управлять (с пульта)
MONITORING *n* наблюдение за правильностью собственной речи, контроль
MOTHER TONGUE родной язык
MOTIVATE *vt* мотивировать
MOTIVATION *n* мотивация

N

NARRATE *v* рассказывать
NARRATION *n* дикторский текст, пояснения, сопровождающие визуальные материалы или фильм
NATIVE LANGUAGE родной язык
NATIVE SPEAKER носитель языка
NATURAL APPROACH *см.* approach
NATURAL SETTINGS языковая среда
NEGLECT *v* пренебрегать (чём-л.), не заботиться (о чём-л.)
~ one's studies забросить занятия; игнорировать учебу
NO-HOPER *n* безнадежный ученик
NON-COLLEGIATE *n* студент (университета), не прикрепленный к (определенному) университету
NON-COLLEGIATE *adj* 1. не прикрепленный к (определенному) колледжу (о студенте); 2. не имеющий колледжей (об университете)
NON-GRADUATE *n* человек с незаконченным высшим образованием
NONMATRICULATED *n* не принятый в высшее учебное заведение (студент университета или кол-

леджа, которому отказано в праве присвоения степени (*Syn.*: **nondegree student**)

NOTE *n* 1. комментарий, сноска; 2. (*pl*) заметка; запись

to lecture from (with) ~ читать лекцию по конспекту (письменному тексту)

to make ~s записывать; составлять конспект

to speak without a ~ выступать без всяких записок

to take ~s записывать; составлять конспект

to take ~s of a lecture записывать (конспектировать) лекцию

NOTE-TAKING *n* конспектирование

~ **practice** практика конспектирования со слуха

NOUN *n* существительное

О

OBEDIENCE *n* послушание

OBEDIENT *adj* послушный

OBJECT *n* дополнение (как член предложения)

direct ~ прямое дополнение

indirect ~ косвенное дополнение

OBJECTIVE *n* цель, задача

aims and ~s цели и задачи

OBSERVATION *n* наблюдение

~ **practice** "пассивная" практика

~ **report** отчет о посещении занятий преподавателем

OBSERVE *v* наблюдать, присутствовать на занятии с целью наблюдения (*nanp.* to ~ smb.'s lesson; to be ~ed by the dean, etc.)

OFF-CAMPUS *n* вне студенческого общежития или городка; вне учебного заведения

OFFICE BLOCK *n* административное здание

OPTIONAL SUBJECTS предлагаемые на выбор предметы факультативы, предметы по выбору, предмет выбора

ORAL *n* разг. устный экзамен

ORAL *adj* устный, словесный

~ **examination** устный экзамен

~ **instruction** устное обучение

~ **method** устный метод

~ **proficiency of the language** устное владение языком

ORALLY *adv* устно

ORDER *n* порядок, дисциплина

to keep ~ in class поддерживать дисциплину в классе

ORDERLY *adj* хорошо организованный, дисциплинированный (*nanp.*, an ~ lesson, ~ behaviour)

OUTPUT *n* продукция речи, продукт речи

OUTSCORE *v* набрать больше очков, баллов в учебе

OUTSTANDING *adj* выдающийся, знаменитый

~ **performance in exams** замечательные результаты на экзаменах

~ **student** студент, имеющий хорошую ведомость

OVERALL GRADE ADMISSION MINIMUM проходной балл

OVERGENERALIZATION *n* чрезмерное обобщение

Р

PAIR DRILLS/WORK работа в парах

PAIRWORK *n* работа в парах

PALMER HAROLD Гарольд Палмер — английский методист, автор рациональной системы обучения устной речи. Теоретические основы этой системы отражены в работах "The Scientific Study and Teaching Languages"

("Принципы научного изучения и преподавания языков"), "The Principle of Language Study" ("Общие принципы изучения (иностраннх) языков"), "The Oral Method of Teaching Languages" ("Устный метод обучения иностраннх языкам") и ряде других

PAMPER *v* портить ребенка (баловать)

PANEL *n* комиссия (напр., экзаменационная); группа специалистов, экспертов и т.п.

PAPER *n* 1. научный доклад, статья; 2. письменная работа; сочинение; экзаменационная работа; 3. диссертация; 4. экзаменационный билет; 5. документ

diploma ~ дипломная работа

composition ~ контрольное сочинение

examination ~ 1. письменная экзаменационная работа; 2. экзаменационный билет

graduation ~ дипломная работа, дипломный проект

survey ~ обзорный доклад

term ~ семестровая письменная работа, курсовая работа

test ~ письменная контрольная работа

~ **title** название доклада

to give a ~ прочитать доклад

to submit a ~ представить доклад

PARTICIPLE *n* причастие

PART-TIME *adj* 1. обучающийся не на дневном отделении учебного заведения; 2. работающий (в учебном заведении) не на полной ставке

~ **basis** заочное и вечернее обучение

~ **student** студент вечернего или заочного отделения; учащийся без отрыва от работы

~ **teacher** преподаватель на полставки

PASS *n* 1. сдача экзамена без отличия; 2. 1) посредственная оценка; 2) оценка "посредственно"; 3. зачет

~ **or fail** зачет-незачет (недифференцированный зачет)

to obtain a ~ **in** получить зачет по...

to get a bare ~ получить только переходной балл

PASS II *v* 1. пройти (испытание); 2. выдержать, сдать (экзамен); 3. ставить (зачет); пропустить (экзаменуемого)

~ **entrance examination** сдать вступительный экзамен

~ **master** получить звание магистра и т.п.

~ **satisfactorily** сдать экзамен удовлетворительно

~ **test** сдать тест

~ **in geography** сдать экзамен по географии

~ **with Credit** сдать экзамен хорошо

~ **with Merit (Distinction)** сдать экзамен отлично

PASS LIST список допущенных к экзамену

PASSING MARKS проходной балл

PATTERN *n* речевой образец, модель

basic ~s of the language основные структуры языка

prefabricated ~s заранее подготовленные речевые образцы

speech ~ **approach** метод речевых образцов

sentence ~ структура предложения

set ~ устойчивая структура

~ **drill** отработка, тренировка структуры

~ **imitation** имитация речевых образцов

~ **memorization** см. memorization

~ **practice** упражнения по речевым образцам
PAUSE *n* пауза
PEDAGOGIC, PEDAGOGICAL *adj* педагогический
PEDAGOGICS *n* педагогика
PEDAGOGUE *n* педагог
PEDAGOGUISM *n книжн.* педагогическая деятельность
PEDAGOGY *n* педагогика
PERCENTAGE *n* вывод отметки на экзамене
cut-off ~ минимальные оценки в последнем году в школе, нужные для поступления в ВУЗ без экзаменов
PERFORMANCE *n* 1. владение языком; 2. практическое использование языка, речь, речевая деятельность; 3. успеваемость (*Суп.*: **achievement**)
near-native ~ владение языком, приближающееся к уровню носителей языка
PERIOD *n* учебное занятие, урок
PHATIC FUNCTION контактоустанавливающая функция (языка)
PHRASE *n* фраза
PITCH *n* высота звука
PLAY-ACTING *n* разыгрывание ролей
PLAYBACK *n* воспроизведение, проигрывание (звукозаписи)
PLAY GROUP (PLAY YARD) дошкольное учреждение (обычно организуется самими родителями)
POETRY RECITAL литературный вечер
POINT *n* единица, очко (при учете количества прослушанных лекций, проделанных лабораторных работ и т.п.)
POLYTECHNIC *n* 1. политехникум; 2. *pl* политехнические институты

POSTER плакат
POST-GRADUATE *n* аспирант
POST-GRADUATE *adj* аспирантский; относящийся к аспирантской подготовке или к усовершенствованию специалистов
~ **courses** курсы усовершенствования
PRACTICAL *adj* практический; связанный с применением на практике
~ **application of a theory** применение теории на практике
~ **chemistry** практическая химия
~ **question** практический вопрос
PRACTICAL *n* практика, стажировка
~ **for prospective teachers** стажировка преподавателей
PRACTICE *n* практика (языковая)
mass ~ одновременное выполнение упражнений всем классом
language ~ *см.* **language**
note-taking ~ *см.* **note-taking**
oral ~ устная практика
teaching ~ школьная практика
~ **in pairs** работа парами
~ **material** *см.* **material**
PRACTICE-UNIT *n* концентр
PRACTISE *v* практиковать(ся) (*напр.*, to ~ in pairs, to ~ for an hour every day)
PRAGMALINGUISTICS *n* прагмалингвистика
PRAGMATICS *n* прагматика
general ~ общая прагматика
PREDICATE *n* сказуемое
PRELIMINARY *n* 1. *обыкн. pl* подготовительное мероприятие; 2. *pl* отборочные соревнования; 3. *сокр.* от preliminary examination – вступительный экзамен
~ **examination** вступительный экзамен
PRELIMS *n, pl* вступительные экзамены (устные экзамены, прово-

- димые комиссией из профессоров, которые необходимо сдать, чтобы быть зачисленным в кандидаты на получение докторской степени. Этот экзамен проверяет знания студента в той области науки, в которой будет проводиться специализация)
- PREP** *n* уроки подготовки к экзамену
- PREP** *adj* *разг.* приготовительный, подготовительный
- ~ **leave** = **preparatory holidays**
- PREPARATION** *n* 1. 1) приготовление, подготовка; 2) состояние готовности, готовность; 2. 1) приготовление уроков; 2) время, потраченное на приготовление уроков
- ~ **for an examination** подготовка к экзамену
- PREPARATIVE** *adj* 1. подготовляющий; подготовительный; 2. подготовка, приготовление
- PREPARATORY** *adj* 1. подготовительный, приготовительный; 2. *обыкн.* готовящийся к поступлению (в высшее учебное заведение)
- ~ **committee** подготовительный комитет
- ~ **courses** (частные курсы) по подготовке в высшее учебное заведение
- ~ **holidays** подготовительные каникулы
- PREPARE** *v* приготавливать, готовить, готовить (заранее)
- to ~ **lessons** готовить уроки
- to ~ **a lecture** подготовить лекцию
- to ~ **for an examination** (под)готовиться к экзамену
- to ~ **a student for an examination** (под)готовить студента к экзамену
- prepared** *adj* готовый; подготовленный
- PREPOSITION** *n* предлог
- PREREQUISITES** *n, pl* программы или курсы обучения, которые студент должен пройти, прежде чем ему разрешат учиться на более продвинутом уровне
- PRE-SCHOOL CENTRE** дошкольное учреждение для детей 4 лет, предусмотрена подготовка к школе
- PRESENT** *adj* присутствующий, имеющийся налицо
- to be ~ присутствовать
- PRESENTATION** *n* предъявление, подача (материала), изложение
- oral** ~ предъявление материала в устной форме
- PRESIDENT** *n* ректор (вуза)
- PRESIDING EXAMINER** экзаменатор, проводящий письменный экзамен
- PRESTIGIOUS** *adj* имеющий престиж
- ~ **college** престижный колледж
- PRIMERS** *n, pl* 1. начальная школа для детей от 6 до 8 лет; 2. классы начальной школы
- PRINCIPAL** *n* 1. ректор университета; 2. директор колледжа; 3. (*Ам.*) директор школы
- PRINCIPLES OF EDUCATION** основы педагогики
- PRINT-RUN** *n* тираж (общее число экземпляров издания)
- PROBATION** *n* испытательный срок
- PROBATIONARY PERIOD** испытательный срок (преподавателя)
- PROCTOR** *n* (*ВБ*) главный администратор колледжа
- PRODUCTION** *n* порождение (речи и т.д.)
- text** ~ порождение текста

PROFESSION *n* профессия (*напр.*, members of the teaching ~)
learned ~s "профессии умственного труда" (богословие, право, медицина)
liberal ~s свободные профессии
PROFESSIONAL *adj* профессиональный
~ **effectiveness** профессиональный уровень
~ **classes** лица свободной профессии (учителя, адвокаты и т.п.)
~ **courses** курсы, готовящие к какой-л. специальности, профессии
PROFESSIONAL PEOPLE дипломированные специалисты
PROFESSOR *n* 1. профессор (университета); 2. преподаватель
assistant ~ ассистент-профессор
associate ~ адъюнкт-профессор
visiting ~ профессор, приглашенный из другого учебного заведения или из другой страны для чтения определенного курса лекций
~ **emeritus** заслуженный профессор в отставке (ученое звание, присуждаемое профессору, вышедшему на пенсию)
PROFESSORSHIP *n* профессорство
PROFESSORESS *n* женщина-профессор
PROFESSORATE *n* 1. профессорство; 2. профессура; профессора
PROFICIENCY *n* 1. компетенция (знания, умения и навыки); 2. квалификация; 3. подготовка (по учебному предмету)
language ~ *см.* language
level of ~ *см.* level
oral ~ of the language *см.* language
~ **test** тест, проверяющий уровень сформированности коммуникативной компетенции
to test the ~ проверять уровень компетенции (знаний, умений и навыков)

PROFICIENT *adj* обладающий сформированными навыками, умениями
PROGRAMME *n* учебный курс, учебная программа
compulsory ~ обязательная программа
enrichment ~ факультативный курс
full-time ~ полная программа обучения
graduate ~ "градуэт програм" (программа четырехлетнего обучения в университете на звание магистра)
heavy ~ насыщенная программа
language ~ *см.* language
optional ~ произвольная программа
part-time ~ сокращенная программа обучения
postgraduate ~ "постградуэт програм" (обучение по этой программе продолжается от трех до шести лет и соответствует обучению в аспирантуре)
study ~ программа занятий
teacher education ~ подготовка преподавателей
undergraduate ~ "андерградуэт програм" (двухлетняя программа обучения в двухгодичном колледже или на начальных курсах четырехлетнего колледжа)
PROGRAMME *v* 1. составлять программу или план; 2. планировать
PROGRESS *n* 1. успеваемость; 2. успехи, достижения
poor ~ плохая успеваемость
daily ~ текущая успеваемость
to make ~ in studies делать успехи в учебе
PROJECT *n* 1. проект, план; 2. внеаудиторная работа
PROJECTOR *n* проектор
filmstrip ~ проектор для диафильмов

film(cine) ~ кинопроектор
overhead ~ кодоскоп
PROMPT *v* подсказать
PRONUNCIATION *n* произношение
~ **skills** произносительные навыки
poor ~ плохое произношение
PROPOSITION *n* пропозиция, событие
PROSPECTUS *n* проспект (книги, издания, учебного заведения и т.п.)
PROVOST *n* ректор (в Англии); проректор (в США)
PROXEMICS *n* проксемика
PSYCHOLINGUISTICS *n* психолингвистика
PUBLIC *adj* публичный
~ **lecture** публичная лекция
~ **library** публичная библиотека
PUBLICATION *n* печатное издание (вуза)
PUNCTUATION *n* пунктуация
PURSUE *v* 1. следовать какому-либо курсу; придерживаться намеренного плана; 2. продолжать какую-л. деятельность; 3. заниматься (чем-либо), избирать (что-либо) своей профессией
~ **of science** человек, углубившийся в науку
to ~ one's studies продолжать занятия
to ~ science [art] заниматься наукой (искусством)
to ~ subject продолжать обсуждение какого-либо вопроса; продолжать занятия
PUZZLE *n* загадка

Q

QUALIFICATION *n* 1. уровень образования (*Syn.*: **academic qualification**); 2. квалификация; 3. документ об образовании

teaching ~ диплом преподавателя
formal academic ~ официальный диплом об образовании
nationally recognised ~ документ об образовании, признанный государством
to receive doctor's ~s стать врачом
to have ~ for an occupation иметь право заниматься чем-л.
QUALIFIED *adj* 1. пригодный, подходящий; годный (к чему-л.); 2. компетентный
a fully ~ весьма компетентный
~ **for a seat** подходящий (пригодный) для какой-л. должности (в высшем учебном заведении)
QUALIFY *v* 1. готовить (кого-л.) для какой-л. цели; подготавливать (кого-л.); 2. готовиться к какой-л. деятельности; готовиться стать специалистом в какой-л. области; 3. приобретать какую-л. квалификацию
to ~ officers (nurses) готовить офицеров (медсестер)
to ~ oneself for a post готовить себя к какой-л. должности
to ~ as готовиться стать кем-л.
to ~ for the rank of проходить подготовку для получения какой-либо должности (звания)
QUALIFYING *adj* квалификационный
~ **examination** экзамен на получение какой-л. квалификации
QUARTER *n* четверть (период учебного года, обычно 11 недель занятий, включая учебную сессию. "Летняя четверть" обычно делится на два коротких периода)
QUESTION *n* вопрос
multiple-choice ~s многовариантные вопросы (серия вопросов с многовариантным выбором ответов)

personal ~s личностно-ориентированные вопросы

yes-no ~s "общие" вопросы

QUESTIONNAIRE *n* 1. анкета; вопросник; опросный лист; 2. вопросник, список вопросов (в составе контрольного задания или теста)

multiple-choice ~ анкета множественного выбора

QUIZZ *n* опрос, проверочная работа (короткий тест, который может быть объявлен или не объявлен заранее)

QUOTE *v* цитировать, ссылаться

QUOTATION *n* штата

QUOTIENT *n* коэффициент, показатель

intelligence ~ (IQ) показатель (коэффициент) умственных способностей

R

RAGGING *n жарг.* издевательство над новичками или младшими

RATE *n* темп, скорость (*напр.*, at a suitable ~ of difficulty; to learn at one's own ~)

RATING *n* оценка

REACTION *n* речевая реакция

READ *v* (read) 1. читать; 2. пройти курс обучения

~ a lecture читать лекцию

~ for a degree пройти курс обучения с целью получить ученую степень

~ up специально изучать

~ up for examinations (усиленно) готовиться к экзаменам

READER *n* 1. читатель; 2. преподаватель (вуза), доцент; 3. лектор

~'s counsellor консультант (библиотеки)

~'s slip читательское требование (в библиотеке)

READER *n* книга для чтения, хрестоматия (*Syn.*: Reading book)

plateau ~ книга для чтения, составленная на знакомом материале

grade ~-s книги для чтения, разделенные по степени трудности

READERSHIP *n* должность преподавателя вуза, соответствующая доценту

READING *n* 1. чтение (как навык, умение); 2. литература для чтения; 3. лекция, доклад

Eye-mouth ~ чтение без понимания

individual ~ самостоятельное чтение

inferential ~ развитие языковой догадки при чтении

prescribed ~ рекомендованная литература (для чтения)

vocabulary building ~ чтение, направленное на расширение словарного запаса

~ room читальня, читальный зал

~ speed скорость чтения

REALIA *n, pl* наглядные пособия (*Syn.*: visual aids, visuals)

RECAPITULATION *n* повторение (*Syn.*: revision, repetition, reiteration)

RECEIVER *n* получатель (информации)

RECEPTION *n* восприятие речи

RECOGNISED *adj* признанный (*напр.*, учебное заведение, чьи документы об образовании признаются государством)

RECOGNITION *n* декодирование

RECOMMENDATION *n* 1. рекомендация; 2. (for) рекомендация (на пост); выдвижение (кандидата); представление (к награде)

RECORD *n* 1. ведомость; 2. запись (на магнитофонную кассету и т.п.)

~s of achievement ведомость, карточка успеваемости, сведения об успеваемости, журнал успеваемости

to hold a good academic ~ иметь хорошую академическую ведомость

RECORD *v* записывать (на пленку) (*напр.*, to ~ on tape; to ~ in gaps)

RECORDING *n* звукозапись

RECORD PLAYER проигрыватель

RECTOR *n* ректор (вуза)

RECTOR'S DEPUTY проректор

~ for administrative, economic and financial affairs проректор по административной, хозяйственной и финансовой работе

RE-EXAMINATION *n* 1. повторная проверка; 2. переэкзаменовка

RE-EXAMINE *v* 1. вновь рассматривать, исследовать; 2. вторично экзаменовать

REFERENCE *n* 1. ссылка, сноска; 2. справка

~ book справочник

~ letter рекомендательное письмо

~ library а) справочная библиотека; б) библиотека без выдачи книг на дом

~ (reading) list рекомендательный список (литературы)

~ room а) справочный зал; б) читальный зал (библиотеки)

REGISTER *n* регистр, стиль речи

REGISTER *v* 1. регистрировать; внести в список; 2. регистрироваться

~ oneself at a college регистрироваться в колледже

REGISTRAR *n* регистратор (администратор в колледже, который,

ведет все учебные записи студентов)

REGISTRATION *n* 1. прием студентов; 2. регистрация, регистрирование (официальный выбор курсов лекций, которые студент будет изучать в течение семестра)

continuous ~ прием студентов на обучение в любое время

regulations *n, pl* правила (*напр.*, приема в учебное заведение)

REINFORCE *v* подкреплять. закреплять

REINFORCEMENT *n* 1. подкрепление (*напр.*, в четырехфазовых упражнениях); 2. закрепление условного рефлекса

RELEVANCE *n* релевантность

REMARK *n* замечание

REMEDIAL *adj* исправляющий, корректирующий, корректировочный

~ course корректировочный курс

~ task задание корректировочного характера

~ students студенты, проходящие корректировочный курс

REMIEDIATION *n* коррекция, коррективная работа

REPEAT *vt, vi* повторить, сделать/сказать еще раз (*напр.*, Will you ~ that, please!)

REPORT CARD табель успеваемости, зачетная книжка

terminal ~ табель успеваемости за семестр / за год

REPRODUCTION *n* 1. изложение; 2. воспроизведение (текста и т.д.)

REPUTED COLLEGE (INSTITUTE) колледж (институт), имеющий хорошую репутацию

REQUISITION *n* требование, условие

the ~s for a university degree условия для получения университетского диплома
to carry out ~ вести научно-исследовательскую работу
research *n* 1. (часто *pl*) (научное) исследование; изучение; 2. научно-исследовательская работа; 3. исследовательский
applied ~ прикладное исследование
basic ~ фундаментальное исследование
educational ~ педагогическое исследование
fundamental ~ фундаментальное исследование
pure ~ фундаментальное исследование
~ **investigation** научное исследование
~ **paper** исследовательская работа (письменный доклад, содержащий результаты исследований студента и разработки его оригинальных идей)
~ **professor** профессор, занимающийся только (научно-)исследовательской работой
~ **work** (научно-)исследовательская работа
to carry out ~ вести научную работу
to be engaged in ~ заниматься научно-исследовательской работой
to carry out a ~ исследовать
RESEARCHER *n* научный работник, исследователь
principal ~ главный научный сотрудник
RESERVATION *n* резервированные места для студентов (в высшем учебном заведении)
RESIDENCE HALL (*Syn.*: **dormitory**)
RESPOND *v* реагировать, отвечать (*напр.*, *to* ~ *to the stimulus*)
RESPONSE *n* ответ, реакция

total physical ~ невербальная реакция
RESULT *n* результат
satisfactory ~ удовлетворительный результат
to obtain good ~s добиться хороших результатов
to give out the ~ (of a competitive exam) объявить результаты конкурсного экзамена
RETENTION *n* сохранение (в памяти)
RETRAINING *n* переподготовка
revise *v* повторять (материал) (*напр.*, *to* ~ *far the exam*; *to* ~ *a topic before going to a new one*), *см.* **repeat**
REVISION *n* повторение (*напр.*, *to do some* ~; *a* ~ *lesson*)
RHETORIC *n* риторика
RHYTHM *n* ритм
RIDDLE *n* загадка
ROLE-PLAYING ACTIVITY работа с применением "ролевой игры"
ROLL *n* ведомости
examination ~ экзаменационные ведомости
ROLL-CALL *n* переключка
RULE *n* правило
grammar ~ грамматическое правило
speech-act ~s правила речевого акта
RUSSIAN *n* русский язык
basic ~ **grammar** основы русской грамматики
Beginner's Intensive ~ **course** интенсивный курс русского языка для начинающих
to practice ~ практиковаться в русском языке

S

SABBATICAL LEAVE творческий отпуск (преподавателя)
SAMPLE *n* образец, модель

SCHEDULE *n* 1. система; схема; программа, (календарный) план,писание; таблица; перечень; список; 2. режим, порядок работы
individual ~ индивидуальный план (занятий)
SCHEDULING *n* планирование
SCHEME *n* схема; система; проект; программа; план
educational ~ система образования
functional ~ функциональная схема
teaching ~ система обучения; (общий) учебный план
SCHOLABLE *adj* 1. 1) достигший школьного возраста; 2) подлежащий обязательному школьному обучению; 2. поддающийся обучению, тренировке
SCHOLAR *n* 1. ученый; 2. филолог-классик; 3. *разг.* знаток (языка); 4. стипендиат; *уст.* ученик, студент университета
day ~ студент, не использующий общежитий университета; студент, не живущий при университете
SCHOLARISM *n редк., пренебр.* ученость
SCHOLARLIKE = **scholarly** I
SCHOLARLY *adj* 1. ученый; свойственный ученому; 2. (*Ам.*) старательный, прилежный, усердный
~ **book** книга для научных работников
~ **mind** ум ученого
~ **man** эрудированный человек
~ **chap** *разг.* знающий человек
~ **dispute** научная дискуссия
~ **edition** академическое издание
~ **library** научная библиотека, учебная библиотека
~ **apparatus** научный аппарат (в книге)
SCHOLARSHIP *n* 1. 1) ученость, эрудиция, образованность;

2) гуманитарное образование;
3) филологическое образование (*обыкн.* классическое); знание древних языков и литературы;
2. стипендия (*обыкн.* поощрительная. Учебная стипендия, выплачиваемая обычно студентам, в дополнение к которой может быть погашена плата за обучение и/или дополнительные платы); 3. гуманитарные науки;
4. *прост.* грамотность
private ~ стипендия от частного лица или организации
public ~ государственная стипендия
state ~ государственная стипендия
travelling ~ стипендия, выдаваемая для поездки за границу
a man of great ~ человек большой эрудиции, высокообразованный человек
to win [to gain] a ~ получить право на стипендию
SCHOLASTIC *n* 1. схоластик, схоласт; 2. *уст.* ученый
SCHOLASTIC *adj* книжн. 1. преподавательский; 2. схоластический, схоластичный; 3. имеющий образование; 4. ученый
~ **attainments** познания, знания
~ **degree** ученая степень
~ **education** университетское образование
~ **institution** учебное заведение
~ **post** должность преподавателя
~ **profession** а) преподавание; б) профессия преподавателя
~ **training** академическая подготовка
SCHOOL *n* 1. школа (учебное заведение); 2. факультет университета (дающий право на получение ученой степени); 3. институт; научно-исследовательский институт; 4. специальность или

- область науки, по которой присуждается ученая степень; предмет, избранный для сдачи экзамена (на ученую степень); 5. научное направление; 6. учение, обучение, образование; 7. занятия, уроки в школе; 8. *собр.* учащиеся школы, школьники; 9. класс, классная комната, школьная аудитория; 10. *pl* экзамены (*обыкн.* на ученую степень)
- approved** ~ воспитательное учреждение для правонарушителей, не достигших 17 лет
- art** ~ художественное училище
- big** ~ школьный зал, актовый зал
- chemistry** ~ кабинет химии
- church-affiliated** ~ религиозная школа (*Syn.*: **parish**)
- common** ~ (*Ам.*) общеобразовательная школа, дающая теоретическую и практическую подготовку (*Syn.*: **comprehensive high school**)
- composite high** ~ общеобразовательная школа, дающая теоретическую и практическую подготовку
- comprehensive** ~ общеобразовательная школа, дающая теоретическую и практическую подготовку
- comprehensive high** ~ (*Ам.*) общеобразовательная школа, дающая теоретическую и практическую подготовку (*Syn.*: **common school**: **multi-purpose school**)
- county** ~ школа графства
- day nursery** ~ дошкольное учреждение (для детей от нескольких месяцев до 5 лет, обучение не предусмотрено); действует в крупных городах, чаще всего для детей из неблагополучных или неполных семей
- demonstration** ~ экспериментальная школа
- elementary** ~ (*Ам.*) начальная школа для детей от 6 до 12 (14) лет, то есть включает с 1 по 6 класс или с 1 по 8 класс
- government** ~ государственный
- grade** ~ (*Ам.*) начальная школа
- graduate** ~ (*Ам.*) факультет университета
- grammar** ~ 1. школа, имеющая теоретическую направленность, готовит к поступлению в университет; 2. (*Ам.*) часть школы, включающая 5–8 классы)
- high** ~ (*Ам.*) средняя школа 1. для детей от 12 до 18 лет; 2. (*сравн.* **senior high school**) для детей от 14 до 18 лет
- independent** ~ независимая (от субсидий государства) школа
- junior** ~ младшая школа
- Junior high** ~ (*Ам.*) школа для детей 12–14 лет
- language** ~ филологический факультет
- law** ~ юридический факультет
- maintained** ~ государственная школа
- medical** ~ медицинский факультет
- middle** ~ (*Ам.*) начальная школа для детей от 9 до 12 лет
- mixed** ~ смешанная школа (школа с совместным обучением мальчиков и девочек) (*Ant.* **single-sex school**)
- multi-purpose** ~ общеобразовательная школа, дающая теоретическую и практическую подготовку (*Syn.*: **comprehensive high school**)
- non-affiliated** ~ (*Ам.*) светская школа (*Syn.*: **non-sectarian**)

non-denominational ~ светская школа (*Syn.*: **secular**)

non-government ~ независимая (от субсидий государства) школа

non-sectarian ~ (*Ам.*) светская школа (*Syn.*: **non-affiliated**)

nursery ~ дошкольное учреждение (для детей обычно от 3 до 5 лет. предполагает некоторое обучение); означает также детское учреждение, организуемое религиозными или национальными общинами)

open ~ заочная средняя школа для взрослых

ordinary ~ школа для обычных детей (*Ant.*: **special school**)

parish ~ религиозная школа (*Syn.*: **church-affiliated, parochial**)

parochial ~ приходская церковная школа (*напр.*: **Roman Catholic parochial school**)

preparatory ~ подготовительная школа для подготовки к поступлению в "публик скул" (*сравн.* **public school**) 1. (*ВБ, Австр., НЗ*) для детей 8–13 лет; 2. (*Ам., Кан.*) частная средняя школа, готовящая к поступлению в вуз

primary ~ начальная школа *ВБ*: для детей от 5 до 11 лет; *Ам., Кан.*: для детей от 6 до 9 лет; *Австр.*: для детей от 5–6 лет до 12 лет, включает с 1 по 4 или с 1 по 7 класс; *НЗ*: для детей от 6 до 12 лет

private ~ независимая (от субсидий государства) школа

private language ~ частная языковая школа (для иностранцев)

professional ~ (*Syn.*: **graduate school**). Учебные заведения со сроком обучения от 1 до 4 лет. где завершается подготовка специалистов таких профилей,

как врачи, юристы, инженеры, конструкторы, преподаватели и т.д.)

provincial correspondence ~ школа заочного обучения (провинции)

public ~ 1. *ВБ, НЗ*: частная школа для детей 13–18 лет; 2. *Ам., Кан.*: государственная бесплатная школа; 3. *Австр.*: может означать "государственная школа" или "частная школа" в зависимости от штата

publicly provided ~ школа, получающая субсидии из государственных фондов

secondary ~ средняя школа (*ВБ*: для детей от 11 до 16 лет или 11 до 17–18 лет; *Австр., НЗ*: для детей от 12 до 18 лет)

secondary modern ~ школа, ориентированная на детей со средними способностями, не поступающих в вуз

secular ~ светская школа (*Syn.*: **non-denominational**)

senior comprehensive ~ старшая общедоступная школа

senior high ~ (*Ам.*) средняя школа для детей от 14 до 18 лет (в этом случае школа для детей 12–14 лет (*сравн.* **high school**))

separate ~ религиозная школа

single-sex ~ школа для детей одного пола (*Ant.*: **mixed school**)

sixth-form ~ комната, в которой занимается шестой класс

special ~ (*Ам.*) школа для детей с физическими или умственными недостатками

state ~ государственная школа

state correspondence ~ (*Ам.*) школа заочного обучения (штата)

technical ~ школа, готовящая к поступлению в технический вуз

technical high ~ (Ам.) школа, готовящая к поступлению в технический вуз (*Суп.*: vocational high school)

urban ~ городская школа

vocational ~ профессионально-техническое училище

vocational high ~ (Ам.) школа, готовящая к поступлению в технический вуз (*Суп.*: technical high school)

voluntary ~ религиозная школа

~ **committee** школьный комитет (выборный орган школьного округа состоит из 5—7 человек и избирается сроком на 3—6 лет)

~ **discipline** учебная дисциплина

~ **district** школьный округ

~ **fee** плата за обучение

~ **governing bodies** органы управления школами

~ **grounds** участок земли и помещение, принадлежащие школе (здания, двор, сад и т.п.)

~ **leaver** 1. ученик, бросивший школу; 2. выпускник, абитуриент

~ **library** школьная библиотека

~ **of education** педагогический факультет (*напр.*: Graduate School of Education of the University of California at Los Angeles)

"~ **of the Air**" ("школа по радио") школа заочного обучения

~ **practice** педагогическая практика

~ **superintendent** (Ам.) лицо, возглавляющее органы управления школы

"~ **through the Mailbox**" ("школа — почтой") школа заочного обучения

supervisor on school ~ руководитель педагогической практики, методист

to keep a ~ а) занимать пост директора (частной) школы; б) быть владельцем школы

to keep smb. (to be kept) in after ~ оставлять кого-либо (быть оставленным) после уроков

the Schools одно из зданий Оксфордского университета, где читают общие курсы и принимают экзамены (на ученую степень)

SCHOOL *v* приучать (к чему-л.), воспитывать, тренировать

SCHOOL-BOOK *n* учебник, учебное пособие

SCHOOLBOY *n* школьник, ученик

SCHOOL-DAME *n* 1. *уст.* пожилая учительница, содержащая начальную (сельскую) школу; 2. *ирон.* школьная учительница

SCHOOL-DAYS *n, pl* 1. дни занятий в школе; 2. школьные годы

SCHOOL-DESK *n* парты

SCHOOLFELLOW *n* школьный товарищ, соученик, однокашник

SCHOOLGIRL *n* школьница, ученица

SCHOOL-HOUSE *n* 1. здание сельской школы (*обыкн.* небольшое) 1) дом, квартира учителя при школе; 2) квартира директора школы (в некоторых закрытых учебных заведениях)

SCHOOLING *n* 1. образование, обучение в школе; 2. *редк.* плата за обучение

compulsory ~ обязательное школьное образование

to pay for smb's ~ платить за чье-л. обучение

not to have much ~ быть малообразованным человеком

SCHOOL-MA'AM *n разг.* сельская учительница

SCHOOL-MARM = school-ma'am

SCHOOLMASTER *n* 1. 1) педагог, школьный учитель; 2) *перен.* наставник, воспитатель; 2. дирек-

тор или помощник директора школы

SCHOOL-MATE = *schoolfellow*

SCHOOLMISTRESS *n* 1. школьная учительница; 2. директор школы (женщина)

SCHOOLROOM *n* 1) класс, классная комната, аудитория; 2) комната, где дети готовят уроки

SCHOOLSLANG *n* школьный жаргон

SCHOOL-TEACHER *n* школьный учитель; школьная учительница

SCHOOL-TIME *n* 1. часы, время занятий в школе; 2. = *school-days*

SCIENCE *n* цикл дисциплин естественно-научного профиля

behavioral ~-s поведенческие науки

social ~-s общественные науки

science fiction story научно-фантастический рассказ

SCIENTIFIC *adj* научный

~ **adviser** научный руководитель (*Syn.*: *councillor, guide*)

~ **publications** научные работы, опубликованные в печати

SCIENTIST *n* научный работник, ученый (специалисты в области общественных и гуманитарных наук не включаются в число научных работников)

SCORE *n* оценка, балл, отметка; подсчет, ведение счета

aptitude ~ индекс умственных способностей (оценка, характеризующая общее развитие и способности)

examination ~ экзаменационная оценка

mean examination ~ средняя оценка; средний балл

SCORE *v* оценивать, подсчитывать (результаты теста, проверки)

~ **the test** оценивать результаты теста

SCRIPTS *pl* рукописи

to edit ~ редактировать рукописи

SEAT *n, pl* ~s места в учебном заведении (высшем)

SECRETARY OF STATE FOR EDUCATION AND SCIENCE министр образования и науки

SECURE *v* получать, приобретать, доставлять

~ **good marks** получать хорошие оценки

SELECT *v* отбирать

~ **for admission** отбирать для зачисления

~ **students on interview** отбирать студентов после собеседования

SELECTION *n* отбор, выбор, селекция

competitive ~ конкурсный отбор

~ **board** отборочная комиссия

~ **committee** распорядительный комитет

~ **procedure** правила отбора студентов в вуз

~ **through interview** селекция через интервью

SELECTIVELY *adv* выборочно

SEMANTIC *adj* семантический

~ **representation** семантизация

SEMESTER *n* семестр, полугодие (период обучения, обычно продолжительностью 16–17 недель, включая учебную сессию. В типичном учебном календаре два семестра с конца августа или начала сентября до конца мая или начала июня и летняя сессия)

~ **grade point average [S.G.P.A.]** средняя оценочная единица (при учете количества прослушанных лекций, проделанных лабораторных работ и т.п.) семестра

SEMESTR(I)AL *adj* семестровый, полугодовой

~ **exams** сессия

SEMINAR *n* семинар (форма занятий в маленькой группе, сочетающая самостоятельно обучение с дискуссией под руководством профессора, *напр.*, а ~ in/on methods; а ~ on J. Joyce)

~ **room** помещение со специальной литературой для семинарских занятий

to give ~ проводить семинар

to hold ~ проводить семинар

to take ~ заниматься на семинаре

SEMINARIST *n* член семинара

SEMIOTICS *n* семиотика

SEMI-POPULAR *adj* научно-популярный

~ **book** научно-популярная книга

SENDER *n* отправитель информации, адресант

SENIOR *n* студент четвертого курса в старшей школе, колледже или университете

SENIOR *adj* старший

~ **classes** старшие классы

~ **fellow** старейший член университета

~ **student** студент старших курсов

~ **teacher** старший преподаватель

SENTENCE *n* предложение

SEQUENCING *n* план урока

SESSION *n* 1. заседание, собрание; 2. учебный период, учебный год/семестр; 3. курсы; 4. урок, занятие; 5. занятия, учебное время

class ~ классное собрание

lab ~ лабораторное занятие

summer ~ летние курсы при университете

training ~ 1. учебные сборы; 2. период обучения

tutorial ~ индивидуальная (практическая) консультация, индивидуальный практикум (под руководством преподавателя)

SESSIONAL *n, pl* ~s сессия

SESSIONAL *adj* сессионный

~ **work** учебная работа (в течение года)

SET *n* 1. серия, ряд; 2. цикл; 3. группа; состав; 4. учебный комплекс (учебное пособие, кассета, словарь и т.д.)

~ **of lectures** цикл лекций

~ **of questions** ряд вопросов

~ **of students** состав студентов

SET *v* составлять

~ **a questionnaire for exam** составлять вопросник для экзамена

SHAKY *adj* плохо знающий; плохо подготовленный

SIGN-UP SHEET список желающих (неофициальная форма записи на какое-либо общественное мероприятие. Желающие дописывают свои имена в специальный список)

SILENT *adj* молчащий

SIMULATOR *n* тренажер

SIMULATION *n* 1. подражание, имитация; 2. моделирование

SIT FOR (SMTH.) *v* *разг.* учиться, заниматься

~ **for an examination** экзаменоваться

be ~ting for an examination готовиться к экзамену

be ~ting for a scholarship усиленно заниматься для получения стипендии

SITUATION *n* ситуация (*напр.*, classroom ~s; everyday ~s)

SITUATIONAL *adj* ситуативный

~ **teaching** ситуативное обучение

~ **approach** ситуативный подход

SKETCH *n* рассказ

SKILL *n* навык, умение

conversation ~s навыки диалогической речи

integrated ~s комплексные навыки

four main ~s четыре основных речевых умения
listening ~s навыки аудирования
pronunciation ~s произносительные навыки
reading ~s навыки чтения
teaching ~s педагогические умения
translation ~s навыки перевода
verbal ~s речевые навыки
to acquire ~s приобрести навыки
to train in specific ~s формировать определенные навыки
SKILLED *adj* квалифицированный, искусный
SLAVIC *adj* славянский
SLIDE *n* диапозитив
SLIP OF THE TONGUE оговорка
SOCIAL PROGRAMME программа внеаудиторных мероприятий (экскурсий, встреч и под.)
SOCIAL SECURITY NUMBER номер в системе социального страхования (номер из девяти цифр, который используется Управлением социального страхования США. Каждый, кто имеет постоянную работу, должен получить такой номер. Многие учебные заведения используют номер в системе социального страхования для регистрации)
SOCIAL SITUATION ситуация общения
SOCIOLINGUISTICS *n* социолингвистика
SOFTWARE *n* программа для ЭВМ (см. **hardware**)
SOPHOMORE *n* 1. (Ам.) второкурсник; 2. содружество (общественная организация для женщин. Вступить в ее члены можно только по приглашению, и для студенток членство обычно ограничено. Члены этой организации могут жить вместе в од-

ном большом доме, который называется "sorority house" (дом содружества)

SOUND *n* звук

SPEAK *v* говорить (на каком-либо языке)

~ **fluently** быстро говорить на изучаемом языке, владеть на высоком уровне

~ **haltingly** говорить на языке с трудом

~ **fluent English** быстро, бегло говорить по-английски

~ **good English** хорошо говорить по-английски

~ **halting English** плохо, с трудом говорить по-английски

SPEAKER *n* говорящий на каком-либо языке

educated ~ образованный, "интеллигентный" носитель языка

ideal ~ идеальный говорящий

native English ~ носитель английского языка

non-native ~ владеющий данным языком как иностранным

SPEAKING (as a communicative ability) *n* говорение (как речевое умение)

connected ~ связная речь

SPECIAL *adj* специальный

~ **course of study** специальный предмет

~ **training in some field** специальная подготовка в какой-л. области

SPECIALISM *n* 1. специализация; 2. область специализации

SPECIALIST *n* специалист

SPECIALITY *n* специальность

to make a ~ of smth. специализироваться в какой-л. области

SPECIALIZATION *n* специализация

change of ~ переквалификация

specialize *v* специализировать(ся)

SPECIMEN *n* образец

~ **conversation** образец диалога
SPECULATION *n* 1. размышление;
2. научная теория
SPEECH *n* речь
creative ~ творческая речь
chunks of ~ отрывки речи
egocentric ~ эгоцентрическая речь
(не адресованная другим, людям)
organs of ~ речевой аппарат, органы
речи (*Syn.*: **vocal organs**)
prompted ~ подсказанная, подго-
товленная устная речь
reported ~ косвенная речь
~ **act** речевой акт
~ **event** речевая ситуация
~ **oriented** ориентированный на
устную речь, с речевой направ-
ленностью
~ **therapist** логопед
~ **training exercises** речевые упраж-
нения, упражнения на развитие
навыков устной речи
SPELLING *n* правописание, орфо-
графия
SPLICE *n* склеивание пленки
SPLICER клей (для склеивания маг-
нитофонной пленки)
STAFF *n* 1. штат (сотрудников); 2.
состав
administrative ~ администрация
ancillary ~ учебно-вспомогательный
персонал
teaching ~ преподавательский со-
став
increase in ~ расширение штатов
~ **room** преподавательская (комна-
та)
STAFF *v* укомплектовывать (кадра-
ми)
STAFFING RATIO штатное расписа-
ние
STAGE *n* стадия, этап (обучения)
advanced ~ продвинутый этап
intermediate ~ средний этап

primary ~ начальный этап
to be in (at) ~ находиться на (на-
чальном, среднем, продвинутом)
этапе
STANDARDS *n, pl* 1. начальная шко-
ла, для детей от 8 до 12 лет; 2.
классы начальной школы
STATEMENT *n* утверждение, поло-
жение
STEM *n* основа слова
STIMULATE *v* активизировать
(*напр.*, to ~ one's attention/ think-
ing)
STIMULUS *n (pl stimuli)* стимул
(*напр.*, a ~ of group work)
STIPEND *n* стипендия (сумма денег,
выплачиваемая студенту или
аспиранту в течение года в ка-
честве финансовой поддержки)
STRATEGY *n (pl -les)* стратегия,
способ (изучения языка)
STREAM (A, B, C) *n* поток по спо-
собностям
STREAMING *n* деление учеников на
потоки в зависимости от их спо-
собностей (*Syn.*: **tracking**)
STRESS *n* ударение
STRICT *adj* строгий
~ **discipline** строгая дисциплина
~ **system** строгая система
~ **teacher** строгий преподаватель
STRUCTURE *n* 1. структура; 2. кон-
струкция (предложения)
deep ~ глубинная структура (о
внутренней речи)
paragraph ~ структура, построение
абзаца
sentence ~ структура предложения
STUDENT *n* 1. студент; изучающий
(что-л.; of); обучающийся;
2. (*Ам.*) школьник старших клас-
сов
advanced ~ хорошо успевающий
учащийся; аспирант; студент
продвинутого этапа

average ~ учащийся средних способностей
college-bound ~ школьник, ориентированный на поступление в вуз
day ~ студент, приходящий в колледж для занятия, но не живущий в нем
disabled ~ студент-инвалид
elementary ~ студент начального этапа
external ~ студент-заочник
full-time ~ студент очного отделения; студент, занимающийся по полной программе (студент, который изучает все предметы, указанные в расписании; обычно по меньшей мере 12 зачетных часов в семестр для студентов и 9 зачетных часов в семестр для аспирантов)
graduate ~ аспирант
high motivated ~ интересующийся языком студент
language and area ~ студент, изучающий страноведение
low motivated ~ мало интересующийся изучением языка студент
part-time ~ студент, совмещающий занятия в колледже с работой
postgraduate ~ аспирант
private ~ студент-вольнослушатель
private study ~ студент, самостоятельно изучающий предмет
recognized ~ студент, которому по распоряжению Министерства просвещения Англии назначена стипендия или пособие
reductant ~ ленивый, не выполняющий задания студент
regular ~ студент нормальной группы; обучающийся по нормальной программе; изучающий нормальный курс
remedial ~ отстающий студент

research ~ аспирант
resident ~ студент, живущий в общежитии при колледже
undergraduate ~ студент выпускного (последнего) курса
~ **body** контингент студентов
~ **load** учебная нагрузка (количество зачетных часов, которое студент должен сдать за один учебный семестр)
~ **numbers** количество студентов
~ **of law** студент юридического факультета
~ **pass** студенческий билет
~ **prospectus** справочник о студенческой жизни (издается студенческим союзом)
~ **union** союз студентов
~ **s' life** студенческая жизнь
~ **s' record book** зачетная книжка
~ **s' societies** студенческие общества или кружки
to train ~ обучить, подготовить студента
STUDENTSHIP *n* 1. стипендия; 2. время нахождения (учащегося) в учебном заведении, студенческие годы
STUDIAL *adj* 1. дискурсивный, логический (*напр.*, о мышлении); 2. имеющий склонность к научной работе
STUDIOUS *adj* прилежный, старательный
~ **student** прилежный студент
STUDY *n* 1. изучение, исследование; 2. обучение (см. **course, education, instruction, learning, teaching, training, tutoring**); 3. учебная работа, занятия; *обыкн. pl* приобретение знаний, умений; 4. наука; область науки; 5. научная работа; монография; очерк; 6. предмет изучения; учебная дисциплина, курс

advanced ~ies 1. занятия повышенного уровня сложности; 2. курсы повышенного уровня сложности

case ~ научный анализ конкретного случая

field ~ изучение (исследование) в условиях практической работы

human ~ies гуманитарные науки

independent ~ самостоятельная (учебная) работа, самостоятельные занятия, самоподготовка (метод получения зачета за предмет, не следуя указаниям профессора и не посещая лекции, а обучаясь самостоятельно. Самостоятельное изучение обычно является частью программы для отличников, обучающихся на старших курсах и контролируемых профессором, которому студент должен давать отчет)

private ~ индивидуальная (самостоятельная) работа

social ~ies предметы общественно-экономического цикла, общественные науки

supervised ~ занятия (учебная работа) под руководством преподавателя

unsupervised ~ самостоятельная (учебная) работа, самостоятельные занятия; самоподготовка

scheme of ~ work учебный (рабочий) план

~ **leave** творческий отпуск

~ **of language** изучение языка

~ **program** учебный план

~ **skill** навык учебной работы

plan of ~ учебный план

to continue one's ~s продолжать учебу/занятия

to finish one's ~s закончить учебу/занятия

STUDY *v* 1. изучать, исследовать; 2. учить, заниматься, изучать (что-л.); учиться; 3. (for) готовиться (к чему-л.)

~ **a subject** изучать предмет

~ **hard** заниматься много, прилежно учиться

~ **under a famous professor** учиться у знаменитого профессора

~ **for an examination** готовиться к экзамену

~ **for the medical profession**

~ **to be a doctor** готовиться к профессии врача

~ **out** выяснить

~ **up** готовиться к экзамену

~ **languages** изучать языки, заниматься языками

STUDY-IN *n* демонстрация протеста против дискриминации в учебных заведениях

STUFF *n* (учебный) материал

to collect the ~ for the exam (dissertation) собирать материал для экзамена (диссертации)

STYLE *n* стиль речи

colloquial ~ разговорный стиль

formal ~ официальный стиль

STYLISTIC DEVICE стилистический прием

STYLISTICS *n* стилистика

SUBCONSCIOUS *adj* подсознательный

SUBJECT *n* 1. предмет, учебная дисциплина; 2. тема; содержание; 3. испытуемый, подвергаемый эксперименту, испытанию или опыту

academic ~ теоретическая учебная дисциплина, теоретический учебный предмет

compulsory ~ обязательный предмет

core ~ обязательная учебная дисциплина; основной предмет

key ~ основной предмет

optional ~ факультативный предмет
school ~ учебный предмет в школе
specialized ~ специальный предмет
supplementary ~ дополнительный предмет
tool ~ 1. ведущая учебная дисциплина, основной предмет; 2. "инструментальный" предмет (содержание которого составляют законы и правила, в отличие от описательных предметов)
~ **guide** *n* руководство для учащихся по какому-л. предмету
~ **matter** *n* 1. содержание, тема (книги, лекции); 2. предмет (дискуссии, науки)
~ **master** логическая схема курса (обучения)
~ **under review** излагаемый предмет
exposition of ~ изложение учебного материала
presentation of a ~ изложение предмета
to choose ~ for a dissertation выбрать тему диссертации
to fail in a ~ не сдать предмета (на экзамене)
to pass in a ~ сдать экзамен (или зачет) по какому-либо предмету
to take a ~ at ordinary level сдавать предмет по обычным (средним) требованиям
to take a ~ at advanced level сдавать предмет по повышенным требованиям
SUB-HEADING *n* подзаголовок
SUBLIMINAL *adj* подсознательный
SUBMIT *v* представить научную работу (для обсуждения, для защиты)
to ~ a graduation paper представить (для защиты) дипломную работу
SUBSTITUTION *n* подстановка
straight ~ простая подстановка

straight ~ in question and answer form простая подстановка в вопросах и ответах
~ **drills** упражнения на подстановку
~ **table** подстановочная таблица
SUGGESTOPEdia *n* суггестопедия
SYLLABUS *n* (*pl* syllabi) 1. учебный план; программа (курса, лекций); 2. учебная программа (по предмету, курса обучения или отдельной дисциплины); 3. конспект, план (занятия); 4. расписание (занятий); 5. экзаменационные требования
course ~ программа курса
functional ~ функциональная учебная программа
grammatical ~ программа по грамматике
grammatical and structural syllabus
notional ~ понятийная учебная программа
overcrowded ~ перегруженный учебный план
overloaded ~ перегруженная программа
situational ~ ситуативная учебная программа
to draw up ~ составлять учебный план
SUMMARIZE *v* реферировать, аннотировать
SUMMARIZING *n* аннотирование, реферирование
SUMMARY *n* 1. реферат, реферирование, аннотация, аннотирование; 2. пересказ
written ~ письменный реферат
~ **writing** реферирование
SUPERVISED EXPERIENCE ON A JOB учебная практика на рабочем месте
SUSPEND *v* временно отстранять от занятий, исключать

to ~ a student временно исключить студента из учебного заведения
to ~ a teacher временно отстранить преподавателя от работы
SUSPENSION *n* временная отставка; временное отстранение от должности
SYMBOL *n* символ
SYMPOSIUM *n* (*pl symposia*) симпозиум
SYNOPSIS *n* конспект, аннотация, автореферат, реферат
SYNTAX *n* синтаксис
SYSTEM *n* система; метод
a good ~ of teaching smth. хорошая система обучения какому-л. предмету
education ~ система образования

Т

TAKE A SECOND B.A. *v* получить вторую степень бакалавра
TALK *n* речь, беседа, разговор, общение
teacher ~ упрощенная (в учебных целях) речь преподавателя
to give a ~ сделать сообщение
TALK *v* разговаривать, беседовать
~ **shop** говорить на профессиональные темы
TAPE *n* пленка, лента (*напр.*, to record on ~; to load a ~ on; the ~ is broken)
leader ~ ракорд
TAPE LIBRARY фильмотека
TAPE RECORDER магнитофон
dual channel ~ двухканальный магнитофон
TAPE RECORDING запись на магнитофон
TAPESCRIPT *n* письменная запись аудиокассеты
TARGET *n* цель
~ **language** изучаемый язык
~ **situation**

TASK *n* 1. (учебное) задание; задача; урок; упражнение; 2. объем задания; работа
follow-up ~ упражнение на закрепление материала
home ~ домашнее задание
TASK-BASED *adj* проблемный
TEACH *v* (*taught*) обучать; преподавать (какую-л. дисциплину)
certificate to ~ право на преподавание
license to ~ право на преподавание
TEACHABLE *adj* 1. доступный, усваиваемый (о предмете); 2. способный к учению; понятливый; прилежный
TEACHABILITY *n* 1. соответствие организационно-методическим требованиям, приспособленность к требованиям обучения; 2. способность к обучению; понятливость
TEACHER *n* 1. преподаватель; 2. обучающее средство; обучающее устройство
advisory ~ преподаватель-методист
foreign language ~ преподаватель иностранного языка
freelance ~ "свободный" учитель (то есть не работающий постоянно в данном учреждении)
full-time ~ преподаватель на полной ставке
graduate ~ учитель с университетским образованием
part-time ~ преподаватель с неполной нагрузкой
practising ~ занимающийся преподавательской деятельностью, преподаватель-профессионал
regular ~ постоянный преподаватель
retired ~ преподаватель-пенсионер
senior ~ старший преподаватель

specialist ~ преподаватель-предметник (преподающий определенный предмет)
sub(stitute) ~ *Ам.* преподаватель, заменяющий другого
supervising ~ 1. руководитель; 2. старший преподаватель
~ **edition** издание для учителей; методическое пособие
~ **training institute** педагогический институт
~ **'s college** педагогический институт
~ **'s' guide** указания для преподавателя
~ **in training** обучающийся в педагогическом учебном заведении
~ **training system** система подготовки преподавательских кадров
to recruit ~s набирать преподавателей
TEACHERS OF ENGLISH TO SPEAKERS OF OTHER LANGUAGES (TESOL) Ассоциация преподавателей английского языка носителям других языков
TEACHING *n* 1. преподавание; 2. обучение; 3. учение, доктрина
communicative ~ коммуникативное обучение
conventional ~ традиционное обучение
departmental ~ узконаправленное (специализированное) обучение (одному или нескольким родственным предметам)
foreign language ~ методика преподавания иностранного языка
language ~ преподавание языка
language ~ theory методика преподавания языка
learner-based ~ обучение, ориентированное на студента (*Суп. learner-centred approach*)
pair ~ метод взаимного обучения одноклассниками друг друга

team ~ 1. групповое обучение; 2. коллективное обучение
methodology of ~ методика преподавания
methods of ~ методика преподавания
~ **Russian as a foreign language** методика преподавания РКИ
~ **theory** методика преподавания
~ **of English as a Foreign Language (TEFL)** преподавание английского языка как иностранного
to take up ~ стать преподавателем
TEACHING *adj* 1. преподавательский; 2. учебный
~ **duties** преподавательская нагрузка
~ **equipment** технические средства обучения
~ **experience** педагогический стаж
~ **format** форма обучения (*напр.*, дневная, вечерняя)
~ **method** метод обучения
~ **methods** методика преподавания
~ **process** учебный процесс (*Суп.:* **learning process**)
~ **skills** педагогические умения
~ **techniques** приемы обучения
TEACHING ASSISTANT ("Т.А") ассистент преподавателя (лицо (обычно аспирант), помогающее профессору в преподавании, контроле за проведением лабораторных работ или в научных исследованиях)
TECHNICAL *adj* технический
~ **college (institute)** высшее техническое училище
TECHNIQUE *n* 1. методический прием; 2. техническое средство
TECHNOLOGY *n* 1. технология, методика, организация (процесса обучения); 2. техническое средство обучения; 3. техника
educational ~ 1. средство обучения; 2. технология программирован-

ного обучения (*Syn.*: **instructional technology**)
~ of educational process организация педагогического процесса
instructional ~ 1. техническое средство обучения (ТСО); 2. технология программированного обучения (*Syn.*: **educational technology**)
TELEVISION (TV) *n* телевидение
educational ~ учебное телевидение
closed-circuit ~ замкнутое, внутреннее телевидение
TERM (of the school year) *n* 1. семестр учебного года, учебный период; 2. срок, предел
university ~ университетский семестр
end of ~ 1. проводимый в конце года; 2. сессия
in ~ в течение семестра
~ **paper** семестровая (курсовая) работа
~ **time** период занятий
TERM *n* термин
to coin ~ создать термин
TERMINAL *n* семестровый (итоговый) экзамен
TERMINALS *n* семестровые экзамены / годовые экзамены (в зависимости от системы обучения в университете); экзамены в конце семестра
TEST *n* 1. тест, контрольная работа, проверка, испытание; 2. исследование, эксперимент (*напр.*, *a* ~ in English; *a* ~ on the definitive article)
academic entry ~ официальный вступительный тест
achievement ~ тест, проверяющий степень усвоения конкретного материала
American College ~ (ACT) (*Ам.*) выпускной экзамен (тест) установленного типа

aptitude ~ тест для определения специальных способностей
attainment ~ оценка успеваемости (*Syn.*: **performance test**)
audial comprehension ~ проверка понимания на слух
cloze ~ *n* клоуз тест (тест на смысловое определение пропущенного слова в предложении)
completion ~ тест на завершение (текста)
credit ~ зачетный тест, зачетная работа, зачет
entrance ~ вступительный, входной тест (в платных учебных заведениях результаты тестов не влияют на возможность поступления)
entry ~ вступительный, входной тест
IQ ~ тест на выявление "коэффициента умственных способностей"
intelligence ~ тест для определения умственной одаренности
language aptitude ~ проверка способности к языку
multiple choice ~ тест множественного выбора
objective ~ тест с выборочными ответами
oral ~ устный тест
performance ~ оценка успеваемости (*Syn.*: **attainment test**)
placement ~ тест по определению уровня владения языком (экзамен, проводимый для того, чтобы проверить знания учащегося по определенному предмету. После экзамена студент может быть зачислен на соответствующий курс по этой специальности)
pre ~ предварительный тест, про-
филактическая проверка

proficiency ~ тест, проверяющий уровень сформированности коммуникативной компетенции
regular ~ тест экзаменационного типа
sample ~ типовой тест, образец теста
Scholastic Aptitude ~ (SAT) выпускной экзамен (тест) средней сложности
subjective ~ тест с конструируемыми ответами
term ~ семестровый тест
verbal ~ устный экзамен
written ~ письменный тест
battery of ~s набор тестов
~ **paper** письменная контрольная работа
a set of ~s набор тестов
key to the ~ ключ к тесту
to cheat on the ~ обманывать при выполнении теста
to pass ~ сдать тест
to score a ~ оценивать результаты теста
to take a ~ выполнять тест
TESTING *n* контроль, проверка
TESTING *adj* контролирующий, относящийся к контролю
~ **device** средство контроля
~ **techniques** приемы контроля
THEME *n* сочинение на заданную тему (краткое сочинение или обзор на заданную тему)
THESAURUS *n* словарь (словарь синонимов)
THESIS *n* диссертация (официальная письменная работа, отражающая результаты учебы или исследований, необходимая для получения более высокой учебной степени; обычно это относится к степени магистра)
abstracts of the ~ краткое изложение диссертации; автореферат

to referee a ~ рецензировать диссертацию
TEXT *n* 1. текст; 2. тема; 3. учебник (*сокр.* от *textbook*)
authentic scientific ~ неадаптированный научный текст
listening ~ аудиотекст
taped ~ записанный на пленку текст
~ **production** порождение текста
TEXTBOOK *n* учебник
~ **edition** учебное пособие
to write a ~ написать учебник
TEXTLINGUISTICS *n* лингвистика текста
THEME *n* тема
THESIS *n* (*pl* -ses) 1. тезис; 2. реферат; 3. автореферат диссертации; диссертация
engineering ~ дипломный проект
graduation ~ дипломная работа
THINK *v* думать
THOUGHT *n* мысль
~ **process** мыслительный процесс
TICK *n* галочка (знак "V")
TINE-TABLE *n* расписание
TIP OF THE TONGUE PHENOMENON блокировка воспроизведения нужного слова ("вертится на языке, но невозможно вспомнить")
TONGUE *n* язык
mother ~ родной язык
native ~ родной язык
TOPIC *n* тема, предмет
~ **of the thesis / dissertation** тема диссертации
to arrange a ~ составить тему
to develop a ~ развить тему
to set a ~ составить тему
TOTAL PHYSICAL RESPONSE 1. невербальная реакция; 2. метод обучения, основывающийся на невербальных реакциях (метод полного физического реагирования)

TRACK *n* дорожка (фонограммы, фильма)

sound ~ звуковая дорожка (фильма)

TRACKING (*Ам.*) *n* деление учеников на потоки в зависимости от их способностей (*Сын.*: streaming)

TRAIN *v* обучить, подготовить

~ **student** обучать студента

~ **in specific language skills** обучать определенному виду речевой деятельности

TRAINEE *n* учащийся, обучаемый; практикант

TRAINER *n* тренер, инструктор

TRAINING *n* 1. обучение, тренировка; подготовка; 2. тренировочные занятия; периоды тренировки

industrial ~ производственное обучение

inservice ~ обучение по месту работы, производственное обучение, обучение в процессе выполнения основной работы, повышение квалификации в производственных условиях; обучение без отрыва от производства

inservice teacher ~ подготовка и переподготовка преподавательского состава

inservice ~ for teachers подготовка преподавателей на рабочем месте

on the job ~ обучение на рабочем месте

pre-vocational ~ 1. трудовое обучение (в школе); 2. предпрофессиональное обучение (профессиональная ориентация) в школе

professional ~ профессиональное обучение

teacher ~ подготовка педагогических кадров

undergraduate ~ базовая подготовка в вузе (первые 2-3 курса), первая ступень высшего образования (в вузе с двух- или трехлетним сроком обучения)

~ **college** *n* 1. педагогический институт; 2. специальное училище, техникум

~ **school** *n* специальное училище (медицинское и т.п.)

to have ~ пройти обучение

TRANSCRIPT *n* 1. письменная запись (аудиотекста); 2. ведомость оценок (студента в конкретном учебном заведении: она включает названия предметов, количество зачетов и окончательную оценку за каждый предмет, дату и когда была присуждена ученая степень)

TRANSFER *n* 1. перенос (умений, навыков); 2. перевод (смена одного учебного заведения на другое)

TRANSLATABILITY *n* переводимость

TRANSLATION *n* перевод

~ **skills** навыки перевода

~ **theory** теория перевода

back ~ обратный перевод

didactic ~ учебный перевод

equivalence ~ эквивалентный перевод

liberal ~ вольный перевод

natural ~ естественный (внутренний) перевод

pedagogical ~ учебный перевод

professional ~ профессиональный перевод

word-for-word ~ дословный перевод

teaching of ~ обучение переводу

TREATMENT *n* 1. трактовка; 2. отношение (к обучаемому)

TRIMESTER *n* триместр (школьный семестр, обычно 15 недель занятий плюс учебная сессия; три триместра составляют календарный год, студенты обычно учатся в течение двух таких триместров из трех)

TUITION *n* 1. (учебная) подготовка; 2. обучение; 3. плата за обучение (*Syn.*: **tuition-fee**. Плата, взимаемая учебным заведением за обучение и практические занятия (не включает стоимости учебников))

~**fee** плата за обучение

~ **unit** единица учебного времени

to give ~ обучать, давать подготовку

TUTOR *n* 1. частный учитель; домашний учитель; 2. преподаватель университета, оказывающий индивидуальную помощь группе студентов, наставник в престижных университетах; руководитель группы студентов; руководитель практической работы студентов, руководитель учебной группы, тьютор; 3. репетитор; младший преподаватель высшего учебного заведения

TUTORIAL *n* 1. тьюторское занятие (1–2 часа в неделю) специально преподавателя-тьютора; практикум (под руководством преподавателя), практические занятия; 2. период обучения в колледже; 3. консультация, встреча с руководителем; 4. семинар

to lead ~ вести практические занятия

TUTORIAL *adj* обучающий индивидуально

~ **system** университетская система обучения путем прикрепления

студентов к отдельным консультациям

TUTORIAL INSTRUCTION *см.* **tutorial** *n*

TUTORIALS *n pl см.* **tutorial** *n*

TUTORING *n* обучение; ведение практических занятий, репетиторство, тренировка

TV COURSE телевизионный курс

U

UNACADEMIC *adj* 1. неакадемический; неуниверситетский; 2. неакадемический

UNCERTIFICATED *adj* недипломированный, не имеющий диплома или свидетельства об окончании учебного заведения

UNCONSCIOUS *adj* бессознательный

UNDERACHIEVER *n* неуспевающий (учащийся), не укладывающийся в контрольные сроки обучения, учащийся с академической задолженностью; занимающийся хуже, чем позволяют его способности

UNDERGRADUATE *n* студент, пока не имеющий ученой степени бакалавра, еще не окончивший высшее учебное заведение

UNDERSTAND *v* понимать

UNDERSTANDING *n* понимание

UNINTELLIGIBLE *adj* невнятный (о речи)

UNIT *n* 1. единица (*напр.*, языка); 2. урок (учебника); 3. учебная единица; 4. *Syn.*: **credit**

language ~ языковая единица

consolidation ~ цикл закрепительных упражнений (в учебнике)

UNIVERSITY *n* 1. университет, высшее учебное заведение (учебное заведение, которое обычно включает в себя один

или несколько колледжей или школ с четырехгодичной программой, аспирантуру, докторантуру и профессиональные школы); 2. *собр.* преподаватели и студенты университета

central ~ центральный университет

non-residential ~ университет без общежития

open ~ открытый университет

state ~ университет штата

~ **calendar** план мероприятий на учебный год (в университетах США)

~ **graduate** специалист с высшим образованием

~ **secretary** секретарь университета (*Syn.*: registrar)

UNQUALIFIED *adj* 1. не имеющий соответствующей подготовки или квалификации; 2. не отвечающий требованиям

UNQUALIFY *v* дисквалифицировать, лишать квалификации

UNRECOMMENDED *adj* nereкомендованный

UNRESERVED SEATS незабронированные места (в учебных заведениях)

UNSTUDIED *adj* 1. неизученный; 2. не знающий

UNSTUDIOUS *adj* нестарательный; неприлежный, неусердный

UNTRAINED *adj* необученный; нетренированный, неподготовленный

~ **teacher** нетренированный преподаватель

UPBRINGING *n* воспитание

UPPER DIVISION старшее отделение (третий и четвертый курс в высшем учебном заведении, где присуждается степень бакалавра)

USAGE *n* использование, употребление (о языке) (*напр.*, correct ~; ~ favours this form; tense ~)

USE *n* использование языковых средств в речи

USEFUL ARTS ремесла

UTTERANCE *n* высказывание

V

VACATION *n* каникулы; отпуск

summer ~ летние каникулы

winter ~ зимние каникулы

two weeks ~ двухнедельный отпуск

to be on ~ быть на каникулах

VERB *n* глагол

VERBALISE *v* выразить словами

VERBALLY *adv* словесно

VERSATIBLE *adj* разносторонний (*напр.*: **versatile language learning programme** – разносторонняя программа изучения языка)

VICE-CHANCELLOR *n* (BB) проректор университета (проректор в Великобритании является реальным руководителем университета, так как ректор (**chancellor**) – номинальная фигура)

VICE-PRESIDENT *n* проректор

academic ~ проректор по учебной работе

~ **for administration** проректор по административно-хозяйственной части

~ **for facilities and services** проректор по хозяйственной работе

~ **for research** проректор по научной работе

VICE-PRINCIPAL *n* проректор (университета)

VIDEOCASSETTE *n* видеокассета

VISION *n* зрительный ряд

VISITING PROFESSOR *n* специалист, приглашаемый для чтения цикла лекций в университете

VISUAL *adj* визуальный, зрительный

~ **presentation** предъявление со зрительной опорой

~ **aid** наглядное пособие

VISUALS *n, pl* наглядные пособия

VOCABULARY *n* лексика, вокабуляр, словарь; словарный запас

active ~ активный словарь

functional ~ активный, продуктивный словарь (лексика)

essential ~ активный словарь

reception ~ пассивный, рецептивный словарь (лексика)

topical ~ тематический словарь

selection of ~ отбор лексики

~ **improvement** совершенствование вокабуляра

~ **expansion** расширение словарного запаса

to build up ~ расширять словарный запас

to enhance students' ~ расширять словарный запас студентов

to enrich ~ увеличивать словарный запас

to extend ~ расширять словарный запас

to increase ~ увеличивать словарный запас

to widen ~ расширять словарный запас

VOCABULARY SHEET словарь

VOCAL ORGANS речевой аппарат, органы речи (*Syn.*: **organs of speech**)

VOCATION *n* 1. профессия; 2. призвание, склонность

mechanical ~s технические профессии

VOCATIONAL *adj* 1. профессионально-технический; 2. профессиональный

~ **education** профессионально-техническое обучение

~ **guidance** консультации по вопросу о выборе профессии

~ **school** ремесленное, профессионально-техническое училище

~ **training** профессионально-техническое образование

VOLUNTARY *adj* свободный, необязательный

~ **courses** добровольные курсы

~ **reading** свободное (необязательное) чтение (в учебных заведениях)

VOWEL *n* гласный

W

WAITING LIST список кандидатов, ожидающих поступления в тот или иной колледж

WARDEN *n* директор колледжа (*Syn.*: **principal**)

WARDEN OF THE HOSTEL директор общежития

WIND *v* перематывать (магнитную пленку) (*напр.*, **to ~ carefully**; **to ~ the tape off**)

WITHDRAWAL *n* 1. отчисление, исключение (студента); 2. отмена (административная процедура отмены изучения предмета)

WORD *n* слово

content ~s полнозначные слова

delay ~s слова-вставки

guide ~s ключевые слова

head ~s корневые слова (словаря)

word ~ список слов

WORK *n* работа

dialogue ~ работа над диалогом

do-it-yourself ~ самостоятельная работа

group ~ групповая работа

pair ~ работа в парах

one's way ~ through college совме-
щение работы и учебы в кол-
ледже

~ on the project групповая работа
учащихся над решением общей
задачи

WORKBOOK *n* рабочая книга
(сборник упражнений)

WORKSHOP *n* лаборатория, про-
блемная группа, секция, семи-
нар, симпозиум

WRITTEN PERFORMANCE пись-
менная речь

**WRITING (AS A COMMUNICATIVE
ABILITY)** *n* письмо

У

YEAR *n* 1. год; 2. курс; 3. класс (как
ступень школьного обучения)

academic ~ учебный год

first ~ student студент первого кур-
са

to repeat ~ остаться на второй год

YOUNGSTERS *n, pl* молодежь

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	3
Глава 1. МЕТОДИКА КАК УЧЕБНАЯ, НАУЧНАЯ И ПРАКТИЧЕСКАЯ ДИСЦИПЛИНА	6
1. Методика как учебная дисциплина.....	6
2. Методика как научная дисциплина.....	11
3. Методика как практическая дисциплина	18
Резюме	19
<i>Контрольные вопросы и задания</i>	20
Глава 2. СВЯЗЬ МЕТОДИКИ С ДРУГИМИ НАУКАМИ ...	21
1. Методика и педагогика	22
2. Методика и психология	22
3. Методика и лингвистика	29
4. Методика и социология	33
5. Методика и страноведение (лингвострановедение)	35
Резюме	39
<i>Контрольные вопросы и задания</i>	40
Глава 3. МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ В МЕТОДИКЕ	41
1. Общие сведения	41
2. Анализ научной литературы	42
3. Научное наблюдение и обобщение педагогического опыта...	43
4. Беседа	43
5. Опытное обучение	44
6. Пробное обучение	44
7. Анкетирование	45
8. Тестирование	47
9. Хронометрирование	52
10. Методы статистического анализа результатов эксперимента	52
Резюме	54
<i>Контрольные вопросы и задания</i>	54

Г л а в а 4. УРОВНИ ВЛАДЕНИЯ ЯЗЫКОМ	56
1. Проблема уровней владения иностранным языком в зарубежной методике	56
2. Уровни владения иностранным языком в школах России.....	61
3. Международные экзамены и сертификаты по иностранным языкам	65
Резюме	65
<i>Контрольные вопросы и задания</i>	68
 Г л а в а 5. СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	 69
1. Система обучения и системный подход	69
2. Характеристика системы обучения языку	72
Резюме	77
<i>Контрольные вопросы и задания</i>	78
 Г л а в а 6. ПРОФИЛИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	 79
1. Понятие «профиль обучения»	79
2. Дошкольный профиль	80
3. Школьный профиль	80
4. Филологический профиль	84
5. Нефилологический профиль	89
6. Курсовой профиль	91
7. Дистанционное обучение	92
Резюме	93
<i>Контрольные вопросы и задания</i>	94
 Г л а в а 7. ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ЯЗЫКУ	 95
1. Подход к обучению как методическая категория	95
2. Подходы с точки зрения объекта обучения	96
3. Подходы с точки зрения способа обучения	98
4. Социокультурный подход	103
Резюме	104
<i>Контрольные вопросы и задания</i>	105
 Г л а в а 8. ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ОБУЧЕНИЯ	 106
1. Понятие «цель обучения»	106
2. Виды целей обучения	106
3. Практическая цель	109
4. Общеобразовательная цель	115
5. Воспитательная цель	117
6. Развивающая цель	118

Резюме	120
<i>Контрольные вопросы и задания</i>	120
Г л а в а 9. СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ	122
1. Структура	122
2. Принципы отбора содержания обучения	123
3. Содержание обучения в зависимости от объекта обучения (усвоения) языка	124
4. Компетенция как результат обучения	138
5. Предметная сторона содержания обучения	142
Резюме	145
<i>Контрольные вопросы и задания</i>	146
Г л а в а 10. ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ	147
1. Понятие «принцип обучения»	147
2. Дидактические принципы	149
3. Лингвистические принципы	158
4. Психологические принципы	161
5. Собственно методические принципы	165
Резюме	173
<i>Контрольные вопросы и задания</i>	174
Г л а в а 11. МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ	175
1. Значения понятия «метод»	175
2. Общеметодологические методы	175
3. Общедидактические методы	176
4. Частнодидактические (собственно методические) методы ...	179
5. Прямые методы	183
6. Сознательные методы	191
7. Комбинированные (или смешанные) методы	196
8. Интенсивные методы	206
Резюме	223
<i>Контрольные вопросы и задания</i>	224
Г л а в а 12. СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ	225
1. Система средств обучения	225
2. Средства обучения для преподавателя	226
3. Средства обучения для учащихся	229
4. Аудиовизуальные средства обучения (АВСО)	236
5. Технические средства обучения (ТСО)	241
Резюме	247
<i>Контрольные вопросы и задания</i>	248

Г л а в а 13. ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ	249
1. Содержание понятия «процесс обучения»	249
2. Участники процесса обучения	250
3. Учебная деятельность как основа процесса обучения	260
4. Современные технологии обучения иностранным языкам	262
Резюме	272
<i>Контрольные вопросы и задания</i>	273
Г л а в а 14. ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ	275
1. Виды организационных форм обучения	275
2. Урок по практике языка	276
3. Структура урока	278
4. Эффективность урока	286
5. Структурная единица урока	287
6. Анализ урока	287
7. Планирование занятий по языку	288
8. Самостоятельная работа	289
9. Внеаудиторная работа	292
Резюме	292
<i>Контрольные вопросы и задания</i>	294
Г л а в а 15. КОНТРОЛЬ В ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ	295
1. Цели контроля	295
2. Особенности контроля	296
3. Функции контроля	297
4. Виды контроля	297
5. Требования к контролю	298
6. Средства контроля	300
7. Формы контроля	306
8. Объекты контроля	309
Резюме	315
<i>Контрольные вопросы и задания</i>	316
Г л а в а 16. ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТ- ВЕННОЙ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ	317
1. Дореволюционный период	317
2. Послереволюционный период	321
Резюме	343
<i>Контрольные вопросы и задания</i>	344
Л и т е р а т у р а	345

Приложение 1. Термины профессионального общения учителя иностранного языка (английский язык).....	355
Приложение 2. Список некоторых сокращенных наименований (английский язык).....	362
Приложение 3. Теория обучения иностранным языкам. Программа курса для студентов факультета иностранных языков .	363
Приложение 4. Предложения по аттестации преподавателей иностранного языка.....	382
Приложение 5. Стандарт среднего (полного) общего образования по иностранному языку (извлечение).....	390
Приложение 6. 3000 наиболее употребительных слов и словосочетаний из области образования и обучения (англо-русский вариант)	402

Анатолий Николаевич Щукин
ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ:
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Учебное пособие

2-е изд., испр. и доп.

Формат 84×108/32. Печать офсетная. Бумага газетная.
Гарнитура «Таймс». Уч.-изд. л. 23,75. Усл. печ. л. 25,2.
Тираж 3000 экз. Заказ № 663

ООО «Филоматис»
Интернет/Home page – www.filolog.ru
Москва, ул. Сельскохозяйственная, д. 11, корп. 3

Оптовая торговля:
ООО «Листвуд»
Тел./факс (495) 258-85-33
E-mail: filomatis@zebra.ru
filomatis@mail.ru
filomatis@filolog.ru

Отпечатано в полном соответствии
с качеством предоставленных диапозитивов
в ОАО «Правда Севера»
163002, Архангельск, пр. Новгородский, 32



Отпечатано в полном соответствии с качеством
предоставленных диапозитивов в ОАО «Издательско-
полиграфическое предприятие «Правда Севера».
163002, г. Архангельск, пр. Новгородский, 32.
Тел./факс (8182) 64-14-54, тел.: (8182) 65-37-65, 65-38-78, 29-20-81
www.ippps.ru, e-mail: ippps@atnet.ru